



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Mehrsprachigkeit (nicht nur) als pädagogische Herausforderung – oder „Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichtum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen“ (HUMBOLDT 1981, Bd.5 VII 603).

Verfasserin

Astrid Prokop-Saho

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Dr. Gabriele Weiß, M.A.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung	Seite 4
I.1. Ziel der Arbeit	Seite 5
I.2. Methode	Seite 6
I.3. Eigene Motivation	Seite 6
 II. Historischer Zugang zur Bildungswissenschaft: Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Sprachtheorie	 Seite 8
II.1. Einführung zur Thematik	Seite 8
II.2. Einführung in die Bildungstheorie	Seite 9
II.2.1. Die Entwicklung der von Natur aus gegebenen Fähigkeiten	Seite 9
II.2.2. Die Verknüpfung der Welt zu der „allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“	Seite 10
II.2.3. Zusammenfassung	Seite 12
II.3. Wilhelm von Humboldt und die Sprachen	Seite 13
II.3.1. Wilhelm von Humboldts Interesse an den Sprachen	Seite 13
II.3.2. Humboldts Reise ins Baskenland im Jahre 1800	Seite 14
II.3.3. Zusammenfassung	Seite 16
II.4. Grundzüge des Humboldtschen Sprachdenkens	Seite 16
II.4.1. Das bildende Organ der Gedanken oder Humboldts Ausgangspunkt	Seite 16
II.4.2. „Vom Geiste ausgehend, auf den Geist zurück“ oder Die Relevanz der Gesellschaft	Seite 17
II.4.3. Sprachfähigkeit als Bestandteil der menschlichen Natur	Seite 20
II.4.4. Sprachfähigkeit und Bildsamkeit oder Die Bildungswissenschaft, Humboldt und Rousseau. Ein Exkurs	Seite 20
II.4.5. Die Schwierigkeit Sprache zu definieren	Seite 23
II.4.6. Das Individuum und seine Weltansichten oder Von der Einheit aller Sprachen	Seite 25
II.4.7. Grenzen des Verstehens oder die Verschiedenheit der Sprachen	Seite 27
II.4.8. Das Studium der Sprachen oder Ein Plädoyer für die Sprachenvielfalt	Seite 28

II.5. Zusammenfassung	Seite 30
III. Bestandsaufnahme: Mehrsprachigkeit nicht nur eine pädagogische Herausforderung	Seite 33
III.1. Einführung	Seite 33
III.1.1. Allgemeine Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit	Seite 35
III.1.2. Migration und sprachlich-kulturelle Heterogenität. Grenze und Bewegung	Seite 35
III.1.3. Zum Zusammenhang von Nationenbildung, nationaler Identität und Mehrsprachigkeit	Seite 38
III.1.4. Sprachliche und kulturelle Vielfalt als Bedrohung?	Seite 41
III.1.5. Exkurs: Einwanderung in Österreich im 20. Jahrhundert	Seite 43
III.1.5.1. Zahlen, Daten, Fakten	Seite 45
III.1.5.2. Wien	Seite 46
III.1.6. Zusammenfassung	Seite 46
III.2. Streitfall Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit	Seite 47
III.2.1. Mehrsprachigkeit als Normalzustand?	Seite 48
III.2.2. Pisa und Bildungsbenachteiligung.	Seite 49
III.2.3. Zusammenfassung	Seite 52
III.3. Streitfall Individuelle Mehrsprachigkeit	Seite 53
III.3.1. Die Position der letzten Jahrhunderte	Seite 53
III.3.2. Perspektivenwechsel: „Bilingual education is good for everybody“	Seite 55
III.3.3. Unterschiedliche Formen von individueller Mehrsprachigkeit	Seite 55
III.3.3.1. Einblick in die am meisten rezierten Spracherwerbstheorien	Seite 57
III.3.3.2. Doppelte Halbsprachigkeit	Seite 58
III.3.3.3. Verhältnis Identität und Erstsprache	Seite 59
III.3.3.4. Sprachmischungen	Seite 60
III.3.4. Zusammenfassung	Seite 61
III.4. Konsequenzen für die Pädagogik	Seite 63
III.4.1. Faktum: Migrationsbedingte Heterogenität in Schulen	Seite 63

III.4.2. Ausländerpädagogik	Seite 65
III.4.3. Interkulturelle Pädagogik	Seite 67
III.4.3.1. Schulpolitische Maßnahmen: die 3 Säulen Interkultureller Pädagogik	Seite 69
III.4.3.2. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“	Seite 69
III.4.3.3. Muttersprachenunterricht	Seite 71
III.4.3.4. Deutsch als Zweitsprache	Seite 72
III.4.4. Kritik an der Interkulturellen Pädagogik	Seite 72
III.4.5. Zusammenfassung	Seite 75
 IV. Verbindung des „alten“ Wissens (Kapitel II) mit dem „neuen“ Wissen (Kapitel III)	 Seite 78
IV.1. „Die von Natur aus gegebenen Anlagen entwickeln“ oder Muttersprachenförderung	Seite 78
IV.2. Sprechen und Denken oder Seine Stimme finden	Seite 79
IV.3. Bildungsideal versus Ausbildung	Seite 80
IV.4. Ein Plädoyer für Sprachenvielfalt oder Die Grenzen seiner Selbst erkennen	Seite 81
IV.5. Humboldt als Vertreter einer interkulturellen Bildung ?	Seite 82
 V. Fazit	 Seite 83
 VI. Literaturverzeichnis	 Seite 85
VI.1. Anhang: Kurzzusammenfassung	Seite 91
VI.2. Lebenslauf	Seite 92

I. Einleitung

Das Thema Mehrsprachigkeit und Bildung im Rahmen der aktuellen Diskussion um Bildung wird in der Öffentlichkeit stark diskutiert. Das Phänomen der so genannten Migrationsgesellschaft und deren oftmals „schwache“ Sprachbeherrschung der Sprache des Einwanderungslandes werden kontrovers diskutiert, allenfalls stellt sie eine Herausforderung für die Pädagogik dar. Für gesellschaftliche Verhältnisse der Gegenwart sind Migrationsphänomene von ausgeprägter Bedeutung. Denn noch nie waren weltweit so viele Menschen bereit, ihren Arbeits- und Lebensmittelpunkt, sei es vorübergehend oder auf Dauer, zu verändern: Wir leben in einem Zeitalter, für das Phänomene der Migration konstitutiv sind (*vgl. MECHERIL u.a. 2010, S. 7*).

Die Pädagogik bleibt demzufolge vom internationalen Migrationsgeschehen nicht unberührt. Beispielsweise entstehen in den Klassenräumen bisher unbekannte Konstellationen, die durch Multikulturalität und damit auch durch Multilingualität geprägt sind. Hier ist die Pädagogik gefordert angemessen und verantwortungsvoll zu handeln:

„Es geht vor allem darum, die ganze Komplexität dieser Phänomene zu berücksichtigen und sich, gerade in der Pädagogik, der politischen Verantwortung für ihre Konsequenzen zu stellen“ (*FURCH/EICHELBERGER, 2008, S. 109*).

Die vorliegende Diplomarbeit, verfasst im Studienschwerpunkt Theoretische Erziehungswissenschaft, möchte sich dem Phänomen der Mehrsprachigkeit widmen. Sie stellt den Versuch einer Verortung von Mehrsprachigkeit dar und zeigt auf, mit welchen Diskursen Mehrsprachigkeit zu verbinden ist. Der Versuch einer Bestandsaufnahme beginnt ab Kapitel III.

Der Anfang dieser Arbeit, das Kapitel II, stellt den historisch bildungswissenschaftlichen Teil vor, der sich mit Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie und Sprachtheorie beschäftigt: Wer sich im pädagogischen Diskurs mit dem Thema der Sprachfähigkeit des Menschen auseinandersetzt, wird um Wilhelm von Humboldt nicht herum kommen, auch wenn seine vergleichenden Sprachstudien über 200 Jahre alt sind. Mit Humboldt bewegt man sich an der Schnittstelle von Bildung und Sprachtheorie, die in der vorliegenden Arbeit ausgelotet werden kann.

Humboldt beschäftigte sich mit einer unglaublichen Vielzahl von Sprachen und Dialekten, welche noch abwertend mit dem Französischen „patois“ für nicht geschriebene Mundarten niederer Klassen und wilder Völker bezeichnet wurden (*vgl. TRABANT 1990, S. 34*). Aus der Beschäftigung mit der Thematik entstanden sprachwissenschaftliche Studien und letztendlich eine umfassende Sprachtheorie. Humboldt maß dem Gegenstand eine so hohe Wertschätzung bei, dass er enorm viel dazu verfasste.

So einfach es ist, die Bedeutung und Wichtigkeit der Sprache zu behaupten, so schwierig ist zugleich die Charakterisierung was und wie Sprache ist. Denn je näher man dem Phänomen Sprache kommt, desto mehr entzieht sie sich einer eindeutigen Identifizierung.

I.1. Ziel der Arbeit

Ziel der Arbeit ist es aus Sicht der Bildungswissenschaft eine durchgängige Argumentation dafür zu finden, dass es wichtig ist, Mehrsprachigkeit als fördernd und erhaltenswert zu sehen. Da es schon vor 200 Jahren Erläuterungen dazu gab, möchte ich darauf zurückgreifen und versuchen, die Theorie Humboldts auf das heutige Phänomen der Multilingualität anzuwenden. Es soll dargestellt werden, wie er an dieses Thema herangeht und im Anschluss versucht werden, seine Aussagen auf die heutige Situation anzuwenden. Weiters soll ein (kritischer) Blick auf pädagogische Handlungskontexte und politische Alltagsdiskurse, beziehungsweise auf deren mediale Darstellung geworfen werden, da die Diskussion rund um Migration und Mehrsprachigkeit häufig kontrovers geführt wird. Zugleich werden Ergebnisse aus der (Zweit-)Spracherwerbsforschung für die Argumentation herangezogen. Mittels eines hermeneutischen Wissenschaftsverständnisses soll sowohl historische Literatur als auch gegenwärtige Publikationen zur aktuellen Situation bearbeitet werden.

Fragestellungen

- ❖ Was verstand Wilhelm von Humboldt unter Sprache?
- ❖ Wie wertete Wilhelm von Humboldt das Thema Sprachenvielfalt?
- ❖ Welche Dimensionen, Diskurse sind zu berücksichtigen wenn über Mehrsprachigkeit sinnvoll diskutiert werden soll?
- ❖ Haben Sprache, Nation und Identität Einfluss aufeinander?
- ❖ Wie kann in Bildungsinstitutionen ein angemessener Umgang mit Sprachenvielfalt gefunden werden?
- ❖ Wie kann eine Verbindung von Humboldts Gedanken mit der heutigen Bildungsdebatte zum Thema Mehrsprachigkeit hergestellt werden?

I.2. Methode

Es wird im Folgenden die hermeneutische¹ Methode Anwendung finden, da sie als Methode der Geistes- und Sozialwissenschaften darauf abzielt, den Sinn oder die Bedeutung eines (pädagogischen) Sachverhalts zu erschließen.

„Eine Besonderheit pädagogischer Sachverhalte besteht nun darin, dass ihnen diese Bedeutung nicht anhaftet oder innewohnt, wie eine natürliche Eigenschaft, die man messen könnte, (...) sondern dass sie ihnen, wie Klafki schreibt, von Menschen „zugesprochen“ wird“ (KOLLER 2009, S. 204).

Diese Arbeit soll demnach das komplexe Thema der Sprachenvielfalt aus historischer, sprachtheoretischer und kulturwissenschaftlicher Sicht darstellen. Anhand des hermeneutischen Verfahrens werde ich an die in den Texten zum Ausdruck gebrachten, differenzierten Sichtweisen und Gedankengänge der jeweiligen AutorInnen herantreten und mittels meines Verständnisses weiterdenken. Im Sinne des folgenden Zitats, bin ich mir bewusst, dass es eine gewisse Unüberwindlichkeit der Fremdheit der auszulegenden Texte gibt:

„Hermeneutisches Verstehen ist somit nie vollständig abgeschlossen, denn Verstehen als Ziel hermeneutischer Bemühungen hat nicht Produkt-, sondern Prozesscharakter (KRÜGER 2006, S. 183 *zit. nach* BRUGGER 2009, S. 7).

I.3. Eigene Motivation

Mein Interesse für Migration und die damit einhergehenden Phänomene der Multikulturalität und -Lingualität wurde hauptsächlich durch die freien Wahlfächer geweckt, welche ich im interdisziplinären Studiengang „Cultural Studies“ absolvierte. Im Rahmen dieses Wahlfachmoduls konnte ich Einblick in kulturelle Prozesse sowie die Analyse diverser kultureller Produkte gewinnen. Mein Bewusstsein für die Darstellung von MigrantInnen in der medialen Öffentlichkeit wurde zudem geschärft.²

Gleichzeitig interessierte ich mich stets für die österreichische Bildungsdebatte und besonders das viel diskutierte Thema der Sprachenvielfalt verfolgte ich gespannt. Der Grund dafür liegt in meiner Vergangenheit: Schon in meiner Schulzeit bemerkte ich, dass SchülerInnen mit

¹ Das Wort „Hermeneutik“ stammt aus dem Griechischen – dessen zugehöriges Verb heißt „hermeneuein“ und bedeutet aussagen, auslegen, übersetzen. Zumeist wird die Lehre verstanden als die „...Lehre von der Kunst der Auslegung von Texten ...“ (KRÜGER 2006, S. 180 *zit. nach* BRUGGER 2009, S. 6).

² Hinweis - richtige Terminologien: Mir ist bewusst, dass ich durch die Reproduktion von Wissen eine gewisse Verantwortung darüber trage, welche Formulierungen ich verwende. Gerade im Themengebiet interkultureller Bildungsarbeit und Kommunikation ist man stets mit dem möglichen Vorwurf einer inkorrekten Sprachverwendung konfrontiert, entweder weil die verwendeten Begriffe nicht dem disziplinären Diskussionsstand entsprechen oder weil Gruppenbezeichnungen wie etwa „Ausländer“ als diskriminierend und ausgrenzend gelten. Durch den teils kontroversen Sprachgebrauch habe ich im Folgenden manche Bezeichnungen in Klammer gesetzt. Es kann dem Leser und der Leserin dadurch bewusst gemacht werden, dass der Begriff diskutierbar ist. Weiters sind im Text immer wieder Fußnoten zu finden, die auf strittige Begriffe aufmerksam machen sollen.

Migrationshintergrund und einer nicht deutschen Muttersprache oft als AußenseiterInnen galten, dies vor allem, weil sie beispielsweise nicht so gut Deutsch beherrschten und daher Verständnis- und Kommunikationsschwierigkeiten hatten. Als Kind empfand ich das als unfair und später als ein Manko des Schulsystems, denn trotz des Willens und Eifers, den einige SchülerInnen mitbrachten, erhielten sie stets die schlechteren Noten als wir anderen. Die Tatsache, dass sie sich enorm bemüht hatten, aber Schwierigkeiten mit den Anforderungen hatten, wurde oftmals nicht berücksichtigt. Auch kann ich immer wieder aus den Gesprächen mit den „Betroffenen“ entnehmen, dass sie gern ihre eigene Muttersprache richtig lesen und schreiben lernen möchten und es bedauern, dass dies in der Schule oftmals nicht möglich sei.

Ein weiterer Beweggrund für meine Begeisterung für das Thema Mehrsprachigkeit war die Geburt meiner Tochter im März 2011. Sie wächst zweisprachig auf, da ihr Vater in seiner Muttersprache Mandinka mit ihr spricht.

All diese Erfahrungen geben mir Anlass, mich näher und intensiver mit dem Thema auseinander zu setzen. Mein Schwerpunkt Theoretische Erziehungswissenschaft bot mir dazu einige Möglichkeiten, zum Beispiel durch die Beschäftigung mit den Schriften zur Sprachtheorie Wilhelm von Humboldts.

II. Historischer Zugang zur Bildungswissenschaft: Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Sprachtheorie

II.1. Einführung in die Thematik

Das Thema der Sprachenvielfalt, um das es in der vorliegenden Arbeit geht, steht auch immer im Kontext mit Interkulturalität. Zudem ist dieser Gegenstand als eine aktuelle Thematik und Herausforderung für die Pädagogik aufzufassen. In diesem Zusammenhang gilt Wilhelm von Humboldt als ein Vorreiter und Klassiker bildungstheoretischen Denkens, der die Bildung des Menschen in einer mannigfaltigen Welt zu verstehen versucht. Er begreift Bildung als sprachlich vermittelte Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt und sich selbst. Demnach bietet sich im Folgenden eine Verbindung von „altem und neuen Wissen“ bestens an, da Humboldts Theorie faszinierend aktuell zu sein scheint.

Humboldts Anliegen ist es, die Vielfalt von Kulturen und Sprachen zu beleuchten. Auch die vorliegende Arbeit will sich genauer mit Multilingualität befassen. Dabei geht es im letzten Grund um die Frage der Position des Menschen in einer vielfältigen Welt. Dies ist für Humboldt als auch für diese Arbeit die zentrale Denkfigur.

Humboldts Interesse an Bildung von Sprachen hat unmittelbare Relevanz für seine Bildungstheorie. Denn Sprache bildet für ihn das entscheidende Medium einer bildenden „Wechselwirkung“³ von Ich und Welt. Dies lässt den Schluss zu, dass das Erlernen von verschiedenen Sprachen eine wichtige Bedeutung für die (bildende) Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt bzw. vor allem aber mit anderen Menschen und Kulturkreisen hat, denn nur durch das Verstehen anderer Sprachen kann sich die Welt dem Individuum noch viel mehr erschließen als wenn dieses nur eine Sprache spricht (*vgl. KOLLER 2009, S.86*).

Um Humboldts Sprachtheorie besser verstehen zu können ist es vorerst notwendig, seine Auffassung von Bildung zu erklären. Da für ihn Denken und Sprechen in Verbindung stehen, sich ergänzen, ja sogar als Eins gedacht werden kann, wird eingangs auf die „Theorie der Bildung des Menschen“, das Augenmerk gerichtet um im weiteren Verlauf Humboldts Sprachtheorie besser begreifen zu können.

³ Humboldts Konzept von „Wechselwirkung“ wird in seinem Fragment „Theorie der Bildung des Menschen“ ausführlich dargestellt.

II.2. Einführung in Humboldts Bildungstheorie

II.2.1. Die Entwicklung der von Natur aus gegeben Fähigkeiten

1793 verfasste Wilhelm von Humboldt das Fragment „Theorie der Bildung des Menschen“. Den Ausgangspunkt für den Neuhumanisten bildet der Mensch, der die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen und seinem Wesen dauerhaften Wert verschaffen solle. Das Streben nach der Verbesserung der Menschheit, sollte für Humboldt Aufgabe und Ziel der Bildung sein. An einer Schlüsselstelle aus seiner „Theorie der Bildung des Menschen“ schreibt er:

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“ (*HUMBOLDT 1960, Bd.1, I 283*).

Deutlich erkennbar ist zu allererst, die Auffassung, dass der Mensch das Zentrum der Welt bildet. Seine Bestimmung sei es, seine „von Natur aus gegebenen Fähigkeiten“ zu entwickeln. Denn nur wenn er es geschafft hat, seine Kräfte zu veredeln, dann könne er seiner wahren Aufgabe gerecht werden, die darin gründet, sein Wesen zu verwertvollen. Humboldt ist der Ansicht, dass Menschen von Natur aus danach streben, ihr Wesen zu veredeln und ihre Kräfte auszubilden. Er stellt dieses Streben des Menschen als eine anthropologische Konstante dar. Hier kann schon vorweg ein Gedankensprung zur Sprache beziehungsweise zur Sprachfähigkeit gemacht werden. Denn Sprachfähigkeit, auf die in dieser Diplomarbeit noch näher eingegangen werden soll, wird als von Natur gegeben betrachtet, folglich ist schon hier erkennbar, dass das Erlernen der Sprache eine unabdingbare Sache darstellt, weil sie einem dem Menschen immanente Fähigkeit darstellt. Demzufolge ist es die Bestimmung des Menschen, diese Fähigkeit zu entwickeln, ergo lässt sich Sprachfähigkeit auch als eine anthropologische Konstante auffassen.

Im zweiten Satz des angeführten Zitats wird klar festgemacht, dass das Individuum sich mit der Welt auseinander setzen muss, um sie erfahren zu können. Der Mensch kann erst dann etwas bewirken, wenn die Welt, also das „Nicht-Ich“ mit dem Ich verknüpft wird. Die Bildung des Menschen, sowie die Entfaltung seiner Kräfte sind für Humboldt nur möglich, indem der Mensch sich an einem Gegenstand abarbeitet, der außerhalb seiner selbst liegt. Der Bildungsprozess vollzieht sich so in der Wechselwirkung zwischen Ich und Welt. Wenn Humboldt von der Welt fordert, dass sie eine unerlässliche Größe sei in Hinblick auf die

Ermöglichung von Bildung, dann lässt sich darin eine gewisse Art der Dialektik ablesen. Denn einerseits solle das Individuum aus sich selbst heraus die Kenntnisse, die noch nicht hinreichend zum Zwecke einer umfassenden Bildung bearbeitet worden sind, erarbeiten, andererseits diese in Erkenntnisse umwandeln, um sich im Sinne einer allgemeinen Bildung zu veredeln. Um zu einer Erkenntnis zu gelangen, die der Mensch aus sich selbst zu entwickeln hat, braucht er jedoch die Welt außer sich. Diese Abhängigkeit der Menschen von der Welt, von all dem, welches von anderen Menschen bereits geschaffen worden ist oder naturgegeben ist, ist als wechselseitiges Verhältnis zu bestimmen. Denn sowohl die Verbindung Mensch - Welt als auch die Beziehung in der der Mensch zur Welt steht, bedingen einander und sind infolgedessen nur zusammen denkbar. Die Bildung, die sich in Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Welt erschließen soll, bedarf also des Willens des Individuums, diese Erkenntnisse aus sich selbst herausfinden zu wollen (*vgl. UNGLER 2008, S. 23*).

Die Welt, welche dynamisch und in ständiger Bewegung und Entwicklung ist, bietet sich als optimaler Bildungsgegenstand an, weil sie auch selbständig und vielseitig ist. Auch hier sei auf die Wichtigkeit der Sprache verwiesen, ohne dass Humboldt es an dieser Stelle schon explizit angesprochen hätte. Denn eine Auseinandersetzung mit der Welt kann nur durch Sprache passieren, da es ohne Sprachwechsel zu keinen Erkenntnissen kommen kann, nicht nur weil kein Austausch, keine Kommunikation mit anderen Menschen stattfände, sondern vielmehr weil durch das Hervorbringen von Gedanken, ohne es einem anderen mitteilen zu können, kein Festmachen der Gedanken geschähe. Anders ausgedrückt, es entstünde keine Objektivität. Inwiefern Sprache und Denken ineinander verwoben sind, soll im Kapitel der „Grundzüge des Humboldtschen Sprachdenken“ noch näher erläutert werden.

II.2.2. Die Verknüpfung der Welt zu der „allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“.

Den Subjekten wird in Humboldts fragmentarischer Bildungstheorie eine rege, aktive Rolle zugeschrieben. Folgendes Zitat zeigt dies klar auf, es gehört im Übrigen zu den wohl meistgelesenen Aussagen Humboldts:

„Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit, in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen einen so großen Inhalt als möglich zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der

Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (*HUMBOLDT 1960, Bd.1, I 283f*).

An diesen drei beschriebenen Eigenschaften „allgemein, rege und frei“ die der Wechselwirkung in diesem Zusammenhang immanent sein müssen, lassen sich die drei Grundcharakteristika dessen ausmachen, was Humboldt als Prämisse von Bildung sieht. Zunächst geht es um die Allgemeinheit: Mit der Forderung nach Allgemeinheit ist die Gefahr angesprochen, dass bei einer ungleichen, nicht harmonischen Herangehensweise an Gegenstände oder Wissen, welche sich nur auf die Herausarbeitung einzelner Inhalte beschränkt, keine allgemeine Bildung erreicht werden könne.

In zweiter Linie, soll die Wechselwirkung, um zur Allgemeinheit fortzuschreiten, in regem, also aktivem Austausch mit der Welt stattfinden. Seine Forderung stellt wie oben erwähnt, auch die Notwendigkeit von Bildung dar, beziehungsweise kann laut Humboldt, Bildung ohnehin nur dann geschehen, wenn das Individuum aus sich heraus Kenntnisse durch die Welt schöpft. Die Wechselwirkung mit der Welt kann nur so verwirklicht werden, wenn sich der Mensch für die Beschäftigung mit den Gegenständen, also der Welt, empfänglich macht und sich in weiterer Folge selbsttätig ihr widmet. Das Ich verarbeitet Wissen, dieses wird zum Eigentum und zur eigenen Originalität. Bildung kann nie rezeptiv geschehen, sie verlangt zwingend nach aktiver Betätigung. Es bedarf also einer Empfänglichkeit des Geistes für die Hinwendung zu den Gegenständen der Welt.

Als dritte Bedingung der Möglichkeit der Bildung, nennt Humboldt die Freiheit. Damit ist der Gedanke verbunden, dass die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt nie aus dem Zwange oder aus einem Zustand der Unfreiheit entspringen kann. An einer anderen Stelle formulierte Humboldt Freiheit als die erste und unerlässliche Bedingung von Bildung (*KOLLER 2009, S. 81*). Die Forderung nach Freiheit bedeutet mehr als eine ausschließlich bildungstheoretische Bedingung, sie besitzt vor allem politische Implikationen. Zum historischen Kontext dieser Implikationen sei die französische Revolution von 1789 erwähnt, die bekanntlich die Forderung nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit auf ihre Fahnen geschrieben hatte. Humboldt forderte als liberaler Denker die bürgerlichen Freiheitsrechte der Einzelnen, wie etwa Bildungszugang für alle Menschen. Zu Humboldts Zeiten um 1800 waren diverse Freiheitsrechte, und damit auch der Zugang zur Welt noch im hohen Maße eingeschränkt. Im damaligen Preußen unterlagen beispielsweise viele Bauern der Leibeigenschaft, was unter anderem bedeutet, dass sie ohne Zustimmung des Grundherren weder heiraten noch Wohnort oder Arbeitsplatz wechseln durften. Andere Berufe waren nur dem Adel und dessen Angehörigen vorbehalten und zudem war es auch durchaus normal, dass Betriebe durch Zünfte reglementiert waren. Die Forderung nach Freiheit muss vor diesem historischen Hintergrund gesehen werden (*ebd.*).

Die „Welt“ macht Humboldt mit den Begriffen „Einheit und Allheit“ verständlich. (HUMBOLDT 1960, Bd. 1, I 285). Die Welt an sich, wird als eine Einheit gefasst, in der „alle nur denkbare Mannigfaltigkeit“ (*ebd.*) enthalten ist. Nach Humboldt ist der Mensch auf der Suche nach dieser Allheit, „um aus der zerstreuten und verwirrenden Vielheit zu entfliehen“ (*ebd.*). Daran ist die Hoffnung gebunden, Wissen, welches in einem nicht geordnetem sondern in zerstreutem Zustand der Menschheit zugänglich ist, in ein Geschlossenes umzuwandeln und „das bloss unruhige Streben in eine weise Thätigkeit zu verwandeln“ (*ebd.*, S. 238). Unendliche Vielfalt und in sich geschlossener Einheit, lassen sich nur im Denken auflösen.

Dies kann nun bedeuten, dass sich der Mensch dem Drang nach Wissen bzw. dem Denken nicht verwehren kann. Er hat ein unruhiges Streben in sich, das nicht durch irgendwelche Handlungen gestillt werden sollte, vielmehr zu einer „weisen Thätigkeit“ führen sollte. Wegen der Vielfältigkeit die die Umwelt zu bieten hat, ist ein Angebot von extensivem Wissen vorhanden. Allerdings könne die Unüberschaubarkeit der Lehren zur Zerstreuung führen. Insofern betont Humboldt die „weise Thätigkeit“, um sich von den gegebenen Tatsachen eben nicht verwirren zu lassen und den Überblick über die Dinge nicht zu verlieren.

Für die Sprachthematik von großem Wert, verweist Humboldt darauf, dass unter dem Begriff „Welt“ gewiss auch Mitmenschen als unverzichtbaren Moment erfasst sind: „... der freie und alltägliche Umgang in engeren und weiteren Verbindungen: in der Ehe, der Freundschaft, kleinern und größeren gesellschaftlichen Cirkeln“ bestimmen für ihn ebenso den Bildungsmoment der Menschen (*vgl. KOLLER 2009, S. 83*). Ein Gespräch kann den Menschen die Augen öffnen und allgemein zu Wissen verhelfen. Verarbeitetes Wissen mit anderen zu teilen bedeutet, es zu vermehren. Insofern erscheint es als logisch, dass der freie und alltägliche Umgang mit Menschen vonnöten ist, wenn Bildung passieren soll. Die Wichtigkeit der Kommunikation, also der sprachlichen Weitergabe des Wissens soll weiter unten genauer untersucht werden.

II.2.3. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Humboldt zufolge Bildung im Sinne der umfassenden Entwicklung aller Kräfte, einer vielseitigen, abwechslungsreichen Umgebung bedarf, durch die möglichst alle Kräfte angesprochen werden. Mit Hans-Christoph Kollers Worten gesprochen:

„Gerade weil es Humboldt um die Entfaltung aller verschiedenen Kräfte des Menschen geht, ist Bildung auf die Wechselwirkung mit der Welt als Ganzer angewiesen, darf kein Bereich der Welt aus dieser Wechselwirkung ausgeschlossen werden“ (*ebd.*, S. 84).

Humboldts Theorie der Bildung des Menschen zeigt den engen Zusammenhang zwischen Sprache und Bildung. Sie stellt hier die Basis für Humboldts Gedanken zur Bildung dar, welche maßgebend für das Verständnis von Sprache sein wird. Bildung bei Humboldt versteht sich als sprachlich vermittelte Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt und mit sich selbst. Im Konkreten wird im Fragment zur Theorie der Bildung noch nicht explizit auf die Sprache eingegangen, auch wenn den Umgang mit den Mitmenschen als unverzichtbares Moment von Bildung gefasst wird.

Was vorweg als essentiell betrachtet werden kann, ist die Annahme, dass der Mensch einer Welt außer sich bedarf für eine Wechselwirkung um die Kräfte seiner Natur zu stärken und zu erhöhen. Ferner kann Bildung nur unter anderem im Umgang und Austausch mit anderen Menschen erfolgen. Nur dies führt letztendlich dazu, dass wir als Individuen uns und die anderen besser verstehen können was letztlich ein größeres Verständnis für die Welt mit sich bringt.

II.3. Wilhelm von Humboldt und die Sprachen

Nach den Ausführungen zu Humboldts Bildungsdenken dürfte es augenfällig sein, dass der Mensch für seine Bildung eine Welt außer sich braucht. Eine besondere Bedeutung kommt daher den Sprachen zu. In Humboldts Fragment wurde die Sprache als Medium von Bildung nur wenig/nicht ausreichend dargestellt, so soll nun im Folgenden die Bedeutung von Sprache bzw. Sprachen etwas genauer erläutert werden. Dabei soll auf Humboldts umfangreiches sprachphilosophisches und sprachwissenschaftliches Werk Bezug genommen werden, das im engen Zusammenhang zu seinem Bildungsdenken steht (*vgl. KOLLER 2009, S. 84*).

II.3.1. Wilhelm von Humboldts Interesse an den Sprachen

Bereits in jungen Jahren genossen Wilhelm von Humboldt und sein Bruder Alexander ein ausgedehntes Studium der Sprachen. Heutzutage werden in den mittleren und höheren Schulen in der Regel neben der Muttersprache zwei Fremdsprachen gelehrt. Die Humboldts, welche von Privatlehrern zu Hause unterrichtet wurden, lernten neben den „alten“ Sprachen Griechisch und

Latein, noch Französisch, die Sprache der höheren Bildung im aufgeklärten Preußen, sowie eine Reihe von weiteren modernen Sprachen (BORSCHKE 1990, S. 138).

II.3.2. Humboldts Reise ins Baskenland im Jahre 1800

Das eigentliche und eigenständige Sprachstudium begann jedoch mit Humboldts Reise ins Baskenland und seiner Begeisterung für das Baskische im Jahre 1800. Diese Reise war für Humboldt mehr als nur eine Reise, sie galt ihm als Erkenntnis und Motivation, weiterführende Sprachen zu erforschen:

„Einige Zeit unter dem merkwürdigen Volke zu verweilen, dem diese Sprache eigenthümlich ist, und das mit leidenschaftlicher Heimathsliebe an ihr hängt, aus dem der einer mächtigen Monarchie durch seine ältere, reinere, und ursprünglichere Sprache, und damals auch noch durch Freiheiten und eigne Verfassung in seinen Gränzen selbstständig fühlte, dessen kühner Muth und rüstige Thätigkeit sich in Charakter des Bergbewohners und des Seefahrers ausspricht, das, in die fernsten Weltgegenden zerstreut, immer nach dem kleinen Punkte seines Vaterlandes zurückblickt, den wetteiferten ihrem Geburtsort verschönernde Denkmale zu hinterlassen erschloss mir den Sinn ganz anders, als es sonst hätte geschehen können, für den innigen Zusammenhang zwischen dem Charakter eines Volks, seiner Sprache und seinem Lande“ (HUMBOLDT 1996, Bd. 3 VI 138).

In den Jahren nach seinen Reisen ins Baskenland führte Humboldt die Beschäftigung mit einer unglaublichen Vielzahl von Sprachen fort: das alte und moderne Griechische, Sanskrit, „Indianersprachen“ Mittel-, Süd- und Nordamerikas, das Chinesische, das Japanische, die malaysischen Sprachen, und viele mehr. Dem Baskischen und einer der malaysischen Sprachen, dem Kawi, sind jedoch Humboldts ausführlichste sprachwissenschaftlichen Studien gewidmet. (vgl. TRABANT 1990, S. 35).

In den Jahren zwischen 1820 und 1835 baute Humboldt eine Sammlung von Sprachlektüren und Sprachlehren auf, welche er zum Teil von Exjesuiten erhielt. Diese waren als Missionare viel auf Weltreisen und hatten auch einige Aufzeichnungen über diverse Sprachen und Länder gemacht. So entstand die größte linguistische Bibliothek der damaligen Welt in seinem Hause in Tegel bei Berlin, die ihm und allen Fachleuten seiner Zeit Anregungen zu zahlreichen Forschungsarbeiten gab. Zudem fand sich Wilhelm von Humboldt letztendlich in der Lage, Dutzende von Grammatiken dieser Sprachen zu entwerfen. Unermüdlich war er bemüht die empirische Basis seiner „allgemeinen Sprachkunde“, die ihrer Natur nach eine „vergleichende“ sein musste, zu erweitern, die es so weder vor ihm noch nach ihm jemals gegeben hat (BORSCHKE 1990, S. 140).

Die Erkenntnis der „Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus“ war ausschlaggebend für die Entstehung einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin, des Studiums der Sprachen. Die bloße Kenntnis verschiedener Sprachen allein ließ jedoch noch kein wissenschaftliches Interesse an Sprachen entstehen. Die Griechen zum Beispiel, so kritisierte Humboldt, kannten durchaus verschiedene Sprachen. Da sie aber der Überzeugung waren, dass sowieso alle Menschen das Gleiche denken und dass sich Sprachen also nur materiell voneinander unterscheiden, waren sie nicht besonders interessiert an fremden Sprachen (vgl. TRABANT 1990, S. 27). Aristoteles zufolge waren Sprachen bezüglich der Signifikanten unterschiedlich, aber inhaltlich waren sie alle gleich, so musste man den verschiedenen Sprachen nur verschiedene Signifikanten zuordnen.

Humboldt konnte den „Alten“, wie er die Griechen nannte, viel Positives abgewinnen, nämlich für die Bereitung der notwendigsten und festesten Grundlage, von der die „Neueren“ alle Sprachkunde ableiten können, nämlich die wesentlichen und bildenden Ideen der allgemeinen philosophischen Grammatik. Lob galt den Griechen auch wegen ihrer hingebungsvollen Pflege der griechischen Sprache.⁴ Schließlich kommt er aber zu dem Schluss, dass die Griechen „bei aller Stärke, Tiefe und Regsamkeit des Sprachsinnes, nie zu dem Punkt gelangten, auf welchem das Bedürfnis der Erlernung fremder Sprachen, um der Sprache willen, fühlbar wird“ (HUMBOLDT 1996, Bd.3 VI 113).

Schon im Jahre 1800 wird deutlich, dass Humboldt Sprache mehr als nur ein Mittel der Verständigung begreift. Denn in einem Brief an seinen Freund Friedrich Schiller, in dem er Schillers Theaterstück „Wallenstein“ (*Dramen-Trilogie, Anm. Autorin*) ausführlich rezensierte, findet sich in den letzten Seiten des Briefes „das ganze Humboldtsche Sprachdenken im Kern enthalten“, so Jürgen Trabant in seinem Buch „Traditionen Humboldts“ (S. 36). Dieser Brief an Schiller wird bei Trabant als die „Geburtsurkunde der humboldtschen Sprachphilosophie“ bezeichnet.

Die Ankunft des Humboldtschen Denkens bei der Sprache kann ganz deutlich als eine Ankunft bei den Sprachen in ihrer Vielfalt und Differenz betrachtet werden. Es ist die Ankunft im Kern der politischen, anthropologischen und ästhetischen Fragestellungen, die Humboldt bis zu diesem Zeitpunkt auch schon in vielen anderen Zusammenhängen beschäftigt hatten (*ebd.* S. 36).

⁴ So schreibt Humboldt: „Die Griechen zeichnet aber auch die Eigenthümlichkeit aus, dass die Sprache viel lichtvoller und bestimmter aus dem Wesen des ganzen Volkes zurückstrahlt. Sein lebendiges Gefühl derselben ist sichtbar, und ihr selbst steht auch das Bewusstseyn gegenüber, das sie geweckt hatte. Aus den dichterischen und prosaischen Werken leuchtet die Lebendigkeit und die Richtigkeit des Sprachsinnes der Nation hervor, die wahrhaft künstlerische Liebe und das Geschick, mit welchen sie ein Werkzeug behandelte, das gerade wegen seiner Vollendung grössere Gewandtheit, Sicherheit des Taktes und Zartheit des Gefühles erforderte“ (HUMBOLDT 1996, Bd. 3 VI 113).

II.3.3. Zusammenfassung

Die Pointe des Humboldtschen Sprachdenkens liegt in der Verbindung allgemeiner philosophischer Fragestellungen mit der Erforschung einer möglichst umfassenden Vielzahl menschlicher Sprachen. Die Grundintention des Humboldtschen Werkes ist aber gar nicht primär philosophisch, sondern anthropologisch, das heißt, nicht das Transzendente und Universelle sondern das Empirische, das heißt auch das Historische, das Individuelle, das Konkrete betreffend. Humboldts früh gehegtes wissenschaftliches Projekt „ist der Plan einer vergleichenden Anthropologie, der Plan eines Vergleichs der verschiedensten geistigen Ebenen des Historischen“ (TRABANT 1990, S. 44f). Mit welchem Gegenstand sich Humboldt auch beschäftigen wird, es geht immer auch um die Erforschung der Verschiedenheit der „Köpfe“ der Menschen auf der Basis einer universellen Gleichheit des Menschen (vgl. *ebd.*).

II.4. Grundzüge des Humboldtschen Sprachdenkens

II.4.1. Das bildende Organ der Gedanken oder Humboldts Ausgangspunkt

In den von Wilhelm Flitner und Klaus Giel herausgegebenen gesammelten Werken kann unter anderem Humboldts Sprachtheorie bzw. Sprachphilosophie nachgelesen werden.

Im Kapitel 7 „Über die Verschiedenheiten des Menschlichen Sprachbaus“ (HUMBOLDT 1996, Bd.3 VI 112ff) wendet sich Humboldt zunächst der allgemeinen Sprachkunde zu. In dessen Unterkapitel „Von der Natur der Sprache und ihrer Beziehung auf den Menschen im Allgemeinen“ ist zu erfahren, dass Sprache für ihn das bildende Organ der Gedanken darstellt. Sprache ist für ihn nicht Ausdruck oder Repräsentation eines Denkens, das vor seiner sprachlichen Artikulation stattfinden würde, sondern ist „Organ“, d.h. Ort, Medium und Agens der Hervorbringung von Gedanken (KOLLER 2003, S. 522). Dieser Gedanke gilt als Humboldts Ausgangspunkt seiner Überlegungen zur Sprache und verbindet damit seine Bildungstheorie mit seinen sprachtheoretischen Thesen. Er schreibt:

„Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken. Die intellectuelle Thätigkeit, durchaus geistig, durchaus innerlich, und gewissermassen spurlos vorübergehend, wird durch den Ton in der Rede äusserlich und wahrnehmbar für die Sinne, und erhält durch die Schrift einen bleibenden Körper. (...) Die intellectuelle Thätigkeit und die Sprache sind daher Eins und unzertrennlich von einander; man kann nicht einmal schlechthin die erstere als das Erzeugende, die andre als das Erzeugte ansehen. Denn obgleich das jedes Mal Gesprochene allerdings ein Erzeugnis des Geists ist, so wird es doch, indem es zu der

schon vorher vorhandenen Sprache gehört, ausser der Thätigkeit des Geistes, durch die Laute und Gesetze der Sprache bestimmt, und wirkt, indem es gleich wieder in die Sprache überhaupt übergeht, wieder bestimmend auf den Geist zurück. Die intellectuelle Thätigkeit ist an die Nothwendigkeit geknüpft, eine Verbindung mit dem Ton einzugehen, das Denken kann sonst nicht zur Deutlichkeit gelangen, die Vorstellung nicht zum Begriff werden“ (HUMBOLDT 1996, Bd. 3 VI 152).

Was hier nun deutlich wird, ist die Notwendigkeit für den Menschen zu sprechen, um seine Gedanken, welche immateriell sind, auszudrücken und resultierend daraus, diese auch mitteilen zu können. Würden wir Menschen nicht kommunizieren können, wäre Humboldt zufolge jeder Gedanke verfliegen, unhaltbar und nicht real und eine jede Rede würde „dumpf am Boden verhallen“ (*ebd.*, VII 55). Das Hervorbringen der Sprache stellt ein inneres Bedürfnis des Menschen dar, indem sein individuelles Denken an dem gemeinschaftlichen Denken mit anderen zur Klarheit und Bestimmtheit gebracht werden kann. An einer anderen Stelle, im Kapitel „Natur und Beschaffenheit der Sprache“ erklärt Humboldt den Zusammenhang von Denken und Sprache teilweise in denselben Worten, teilweise noch ausführlicher.⁵

„Wie das Denken in seinen menschlichsten Beziehungen eine Sehnsucht aus dem Dunkel nach dem Licht, aus der Beschränkung der Unendlichkeit ist, so strömt der Laut aus der Tiefe der Brust nach aussen und findet einen ihm wundervoll angemessenen, vermittelnden Stoff in der Luft, dem feinsten und am leichtesten bewegbaren Elemente, dessen scheinbare Unkörperlichkeit dem Geiste auch sinnlich entspricht. Die schneidende Schärfe des Sprachlauts ist dem Verstande bei der Auffassung der Gegenstände unentbehrlich. (...) Denn sie [die Stimme] geht, als lebendiger Klang, wie das athmende Daseyn selbst, aus der Brust hervor, begleitet, auch ohne Sprache, Schmerz und Freude, Abscheu und Begierde und haucht also das Leben, aus dem sie hervorströmt, in den Sinn, der sie aufnimmt, so wie auch die Sprache selbst immer zugleich mit dem dargestellten Object die dadurch hervorgebrachte Empfindung wiedergibt und in immer wiederholten Acten die Welt mit dem Menschen oder, anders ausgedrückt, seine Selbstthätigkeit mit seiner Empfänglichkeit in sich zusammenknüpft“ (*ebd.*, VII 55).

Die Sprache - charakterisiert unter anderem als äußerlich und wahrnehmbar, und die intellektuelle Tätigkeit - charakterisiert als geistig und innerlich, sind hier Eins und unzertrennlich von einander zu verstehen.

II.4.2. „Vom Geiste ausgehend, auf den Geist zurück.“ Oder Die Relevanz der Gesellschaft

⁵ Beim aufmerksamen Lesen seiner Schriften kann immer wieder festgestellt werden, dass wortwörtliche Wiederholungen zu finden sind, welche jedoch nicht als bloße Repetition zu verstehen sind, sondern stets als eine inhaltliche Weiterentwicklung unter Wiederbenutzung gewisser angesammelter „Materialien“ (*vgl. SCHARF, 1994 S. 137*).

Humboldt zufolge wird während des Denkens, welches eine subjektive Tätigkeit darstellt, im Individuum eine Vorstellung gebildet. Diese Vorstellung muss von einem anderen Individuum ebenso als solches erkannt werden. Dafür gilt die Sprache als unentbehrlich, da die subjektive Tätigkeit (Denken) sich Bahn durch die Lippen macht. Somit verhilft die Sprache, die individuelle Vorstellung eines Individuums, den Gedanken, in wirkliche Objektivität hinüber zu überführen. Durch Kommunikation kann eine Objektivität, eine Vorstellung, kurz: ein Gedanke, erzeugt werden und auch wieder zum Subjekt, zu demjenigen der sich den Gedanken machte, zurückkehren. „Vom Geiste ausgehend, auf den Geist zurück“ (HUMBOLDT 1996, Bd.3 VII 53). Die zum Subjekt zurückkehrende, reflektierte Objektivität ist das, was offenbar die Essenz des Denkens darstellt.

Was kompliziert klingen mag, ist simpel und logisch zugleich. Denken beruht für Humboldt also darauf, dass Vorstellungen sich vergegenständlichen, d.h. sich vom denkenden Subjekt ablösen und ihm als Objekt gegenübertreten. Das ist ihm zufolge nur in und durch die Sprache möglich, da diese es erlaubt, einen Gedanken als Lautfolge zu artikulieren, die dann vom Sprecher selbst vernommen werden und so ins Subjekt zurückkehren kann (vgl. KOLLER 2003, S. 523). Die Objektivität steigert sich, wenn selbst gebildete (subjektive) Gedanken als Worte aus fremdem Munde wieder tönen.

Durch diesen Austausch wird die Subjektivität gestärkt, da Vorstellungen nicht mehr ausschließlich einem einzelnen Subjekt angehören, sondern die Subjektivität „schließt sich dem ganzen Menschengeschlecht an“ (HUMBOLDT 1996, Bd.3 VII 56) und laut Humboldt, ganz im Geiste des 19. Jahrhunderts, liegt das in der Natur des Menschen.

Durch den Anderen bekommt ein Begriff erst eine vollendete Objektivität, denn durch das Zurückstrahlen aus dem Anderen wird die Objektivität des Wortes, als materieller Träger des Begriffes, gesteigert. Das Wort hat zwar als materieller Laut, das zum Ohr zurückkehrt, schon Objektivität, es verbleibt aber noch im Raum der Subjektivität und gerade durch das Zurückstrahlen durch eine andere Person wird es noch objektiver. Dieser Gedanke wird mit der klassischen Formulierung in einer Passage aus der Akademieabhandlung „Über den Dualis“ von Humboldt resümiert:

„Die Sprache kann auch nicht vom Einzelnen, sie kann nur gesellschaftlich, nur indem an einen gewagten Versuch ein neuer sich anknüpft, zur Wirklichkeit gebracht werden. Das Wort muss also Wesenheit, die Sprache Erweiterung in einem Hörenden und Erwidernenden gewinnen“ (ebd., V 26).

Die Gesellschaft mit anderen Menschen ist nicht nur notwendig für den Akt der Gedankenerzeugung in Sprache, sondern auch allgemein im geistigen Leben des Menschen. Die gesellige Mitteilung der Sprache gewährt dem Subjekt letztendlich Überzeugung und Anregung. Ähnlich stellt Jürgen Trabant die Verbindung von Denken und Sprechen und findet folgende Thesen dafür auf:

1. Der Mensch denkt in Lautkonzepten. Des Menschen Vorstellungen sind nicht von den materiellen Wörtern getrennt, welche eine synthetische Einheit mit dem Laut bilden.
2. Der Mensch denkt, weil er ein soziales Tier ist und somit auch zum Denken die anderen Menschen braucht. „Der „Ton“ muss von uns selbst gehört werden und auch von den anderen wieder zu uns zurückkommen, damit unser Denken Form und Halt bekommt. (vgl. TRABANT 1998, S. 29).

Wie sehr Gedanken und Sprache miteinander verbunden sind, wird im Folgenden deutlich:

„Kommunikation ist also nicht etwas, was sozusagen nur wie ein äußerer Zweck an den Konzepten hängt, sondern sie ist unauflöslich mit Kognition verbunden. (...) Kommunikation ohne Gedanken ist leer“ (vgl. *ebd.*).

Die konstitutive Funktion der Sprache, wie Humboldt betont, ist die kommunikative Verbindung mit anderen. Die Einbeziehung einer intersubjektiven Dimension macht es möglich, dass eine Vorstellung Objektivierung erfährt, wenn der artikulierte Laut auch von einem anderen Subjekt ausgesprochen wird und nun als Wort eines anderen zurückkehrt. In dem Sinne fasst Jürgen Trabant zusammen: „In der Sprache vereinige sich die Welt, die sie darstellt, und der Mensch, der sie schafft“ (TRABANT 1990, S. 46). Diese Gedanken finden sich immer wieder in Humboldts Sprachphilosophie. Es zeigt sich mehr und mehr die Analogie zu seiner Auffassung von Bildung im schon viele Jahre zuvor geschriebenen Fragment „Theorie der Bildung des Menschen“.

Das Bedürfnis nach Geselligkeit, was dem Menschen inhärent ist, steht in Verbindung mit einer anderen Komponente. Einerseits sieht Humboldt das denkende Subjekt in „abgeschlossener Einsamkeit“, andererseits aber liegt es ihm zufolge in der Natur der Menschheit, dieses Spezielle und Individuelle in Allgemeinheit „umzuwandeln“ oder anders gesagt, durch die Allgemeinheit lässt sich das Spezielle erst wirklich wahrnehmen. Die Annahme eines „Denkens in abgeschlossener Einsamkeit“ ist für Humboldt eigentlich nur eine gedankenexperimentelle Fiktion. So versteht es Hans-Christoph Koller, indem er aufmerksam macht, dass sich Denken in Wirklichkeit nicht als Tätigkeit eines isolierten Subjekts, sondern stets im gesellschaftlichen Zusammenhang vollzieht (vgl. KOLLER 2003, S. 523).

So versteht Humboldt das Kommunizieren, den Vorgang, indem die Objektivität zum Subjekt zurückkehrt, als wahres Denken. Demnach gilt das Sprechen als eine notwendige Bedingung des Denkens des Einzelnen in abgeschlossener Einsamkeit.

Schließlich stellt die Zusammenkunft mit anderen, da die „gesellige Mitteilung Überzeugung und Anregung gewährt und die Geisteskraft dem Menschen zum Menschen macht, schlicht die Definition seines Wesens“ (HUMBOLDT 1996, Bd.3 VII 25) dar.

Humboldt ging es vor allem um das Erkennen, wie Sprache funktioniert, so lässt sich wiederholend sagen, dass Sprache aus dem Denken, den Stimmwerkzeugen und dem Gehör hervorgeht, und das gehört zur Natur des Menschen.

II.4.3. Sprachfähigkeit als Bestandteil der menschlichen Natur

Zur menschlichen Natur zählt, folgt man Humboldts Auffassung, also die Sprachfähigkeit, die alle Kinder dieser Welt haben. Wilhelm von Humboldt sieht das Erlernen der Sprache nicht als ein „Zumessen von Wörtern, Niederlegen im Gedächtnis und Wiedernachhallen mit den Lippen“, sondern vielmehr als ein „Wachsen des Sprachvermögens durch Alter und Uebung“ (HUMBOLDT 1996, Bd.3 VI 177). Humboldt erkennt Sprachfähigkeit nicht als ein gleichmäßiges Fortschreiten wie etwa beim Vokabellernen, sondern er sieht viel mehr die Fortschritte der Sprachfähigkeit passieren „in beständig sich selbst steigerndem [Verhältnis], da die Erhöhung der Kraft und die Gewinnung des Stoffs sich gegenseitig verstärken und erweitern“ (*ebd.*). Er beweist diese immanente Sprachkraft insofern, als dass allen menschlichen Kräften ein gewisser Zeitpunkt im Lebensalter zu ihrer Entwicklung angewiesen ist. So lernen alle Kinder unter den verschiedenartigsten Umständen ungefähr in demselben (nur innerhalb eines kurzen Zeitraums schwankendem) Alter sprechen und verstehen. So erklärt sich Humboldt die Unmöglichkeit eines mechanischen Erlernens der Sprache bewiesen.

II.4.4. Sprachfähigkeit und Bildsamkeit oder Die Bildungswissenschaft, Humboldt und Rousseau. Ein Exkurs

Nach der bisherigen Analyse von Humboldts Sprachtheorie kann nun das Denken und Sprechen als Eins gedacht werden. Weiters gilt für ihn die Sprachfähigkeit zur Natur des Menschen. Verfolgt man hier den Begriff der Bildsamkeit, so kann festgemacht werden, dass dieser große

Ähnlichkeit mit dem der Sprachfähigkeit aufweist. So bietet sich hier eine kurze Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildsamkeit an.

Das Bildsamkeits- und Bildungsverständnis ist wohl für die Bildungswissenschaft das, was es seit ihrem Bestehen zu erforschen gilt. Das Thema der Bildsamkeit geht im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Disziplinen nicht von kausalen Zusammenhängen aus, deren Gesetzmäßigkeiten durch Ursache und Wirkung bestimmt sind und dadurch zu eindeutigen Ergebnissen kommen, sondern Erkenntnisse gehen über Resultate an erfahrungsabhängiger Beobachtungen hinaus. Bildung lässt sich weder durch Kausalitäten erklären, noch mittels empirischen Experimenten ausfindig machen (auch wenn dies heute mehr und mehr mittels Bildungsstandards und anderen vergleichbaren Messwerten versucht wird). Insofern soll hier das Bildsamkeitsverständnis einmal mehr Aufmerksamkeit bekommen, um das Sprachvermögen mit dem Denken noch besser in Verbindung setzen zu können.

Hier wird lediglich das Bildsamkeitsverständnis der Französischen Aufklärung berührt, da die gesamte Aufarbeitung der Geschichte des Bildsamkeitsbegriffes von der Antike an, wohl den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Die Französische Aufklärung welche zu Humboldts Zeit im 18. Jahrhundert stattfand und sich dadurch auszeichnete, sich von absolutistischen Herrschaften und kirchlichen Bevormundungen zu lösen, gab vielen Menschen dieser Zeit Anlass, über das Menschsein neu nachzudenken. Man versuchte, argumentativ zwischen gesundem und entfremdetem Menschenverstand zu unterscheiden. Die Entwicklung und den Erwerb eines öffentlichen und kritischen Verstandes galt es demnach zu fördern. Das Bedürfnis Wissen zu erlangen, galt als die wahre Tugend. Des Weiteren war es erstrebenswert, eine reflektierte Meinung gegenüber der Verfassung der Gesellschaft bilden zu können, sowie letztendlich eine individuelle, selbst bestimmte Lebensform wählen zu können (*vgl. BENNER, OELKERS 2010, S. 187f*).

Derjenige, dessen Begriff und Konzept der Bildsamkeit des Menschen, nicht nur die Bildsamkeits- und Bildungstheorien der französischen Revolutionäre sondern auch die Deutschen Neuhumanisten beeinflusste, wo sich bekanntlich Wilhelm von Humboldt zuordnen lässt, war Jean-Jaques Rousseau.⁶

⁶ Rousseau, Jean-Jaques, * 26.6. 1712 in Genf, + 2.7. 1778 gilt als einer der bedeutendsten Pädagogen der Neuzeit, dessen Einfluss ungebrochen bis in die Gegenwart reicht. (*vgl. BÖHM 2005, S. 545*)

Jean-Jaques Rousseaus Aussagen bezogen sich immer auf alle Menschen (so wie bei Humboldt) und zugleich nahm sein Denken Abstand von jedweder Universaltheorie (*vgl. BÖHM 2005, S. 488*). Die *perfectibilité* (*ebd.*), die eine „spezifische Eigenschaft“ des Menschen darstellt, wird laut Rousseau von Natur aus gleichsam angelegt und sie wird erst in ihrer geschichtlichen Entfaltung manifest, nämlich als Fähigkeit, sich zu vervollkommen.

Die Verbindung zu Humboldts Bildungsdenken und ferner seiner Auffassung von Sprache, entsteht bei jener Feststellung, dass mithilfe der *perfectibilité*, sukzessiv alle anderen Fähigkeiten des Menschen entwickelt werden können, die ihm innewohnen. Hier wird folglich der *perfectibilité*, als die Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln, zugeschrieben, dem Menschen innewohnenden Anlagen zu entfalten. So kann resultierend salopp gesagt werden: Dank der dem Menschen immanenten *perfectibilité* ist er dazu fähig, Sprache zu entwickeln. Diese ist nämlich zu sehen als eine Anlage, welche noch nicht „perfekt“, also unvollkommen im Menschen wohnt und durch Übung und Veredelung zur Vervollkommenung (hier: zur Sprachbeherrschung) führen kann. Dem zufolge kann der Mensch innerhalb kürzester Zeit seine Muttersprache erlernen. Dies stellt einen natürlichen Vorgang des Menschseins dar. Hier bedarf es jedoch des Angesprochen-Werdens also einer Interaktion. Diese stellt eine Aufforderung für das Gebrauchen der vorhandenen Sprachfähigkeiten dar. Es ist fraglich, ob der Gebrauch erfolgt, ohne diesen Anspruch – er kann, muss aber nicht. Das macht die Notwendigkeit von Erziehung aus.

Wichtig ist zu verstehen, dass humane Selbstbestimmung, als Ziel der *perfectibilité*, ferner der Bildsamkeit, erst dann entsteht, wenn das Lernen zu einem reflektierenden Umgang dessen befähigt.

So erinnern diese Gedanken an Humboldts Bildungstheorie, genau genommen an die darin enthaltene „rege, aktive Wechselwirkung“. Es ist sowohl für ihn als auch für Rousseau wesentlich, das angeworbene Wissen zu reflektieren und kritisch zu betrachten, und im Allgemeinen, sich über das Gelernte Gedanken zu machen, und nicht bloß Wissen anzueignen und auswendig zu lernen. Die Gabe der *perfectibilité* ist im Grunde genommen für Rousseau, die Fähigkeit sich höher zu entwickeln und sich vollkommener zu machen, da der Mensch von Natur aus zu Vernunft und Unvernunft fähig ist, und im Unterschied zum Tier, Willensfreiheit besitzt. So ist hier die Analogie zu Humboldts Bildungstheorie ersichtlich, da der Mensch welcher im Zentrum steht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, und „seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen“ soll (*HUMBOLDT 1960, Bd.1 S. 235*). Er sah es als Bestimmung des Menschen, seine von Natur aus gegebenen Fähigkeiten zu entwickeln. So plädierten Jean Jaques Rousseau und Wilhelm von Humboldt in gewisser Weise für dieselbe Art von Bildung bzw.

erkennen und definieren die Bildsamkeit des Menschen in relativ identischer Ausführung, nämlich als eine im Menschen innewohnende, noch zu vervollkommnende Anlage. Sowohl bei dem französischen Soziologen als auch beim deutschen Kulturwissenschaftler kann die Bildsamkeit des Menschen, oder die Theorie der Kräftebildung, offenkundig als eine Potenz von anfangs noch unbestimmten Kräften, die je nach individuellen Fähigkeiten und gesellschaftlicher Lage als im Prinzip unendlich entwicklungsfähig gedacht werden (vgl. BENNER/ OELKERS 2010, S. 190).

II.4.5. Die Schwierigkeit Sprache zu definieren

Wie schon weiter oben angeführt wurde, beschrieb Wilhelm von Humboldt die Sprache als etwas im Laufe der Zeit zu Entwickelndes. Hier hilft etwa der Versuch Humboldts, eine Definition der Sprache mittels des Begriffs der „Energeia“ zu finden. Angemerkt sei hier, dass in Humboldts Schriften, Sätze, die etwa mit den Worten „Die Sprache ist...“ kaum zu zählen sind und es kaum Sinn ergäbe, solche Sätze als schlichte Definitionen der Sprache zu nehmen; „andernfalls wäre Humboldt mühelos des vielfachen offenkundigen Widerspruchs zu überführen“ (BORSCHKE 1981, S. 59). Dennoch wirkt Humboldts Versuch, anhand des folgenden Zitats eine Definition seiner Sprachauffassung zu gewinnen. Es findet sich in seiner umfassendsten Schrift, welche weiter oben schon zur Abhandlung der Verbindung von *Denken und Sprechen* herangezogen wurde: „Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“.⁷

So schreibt Humboldt:

„Die Sprache, in ihrem wirklichen Wesen aufgefaßt, ist etwas beständig und in jedem Augenblicke Vorübergehendes. Selbst ihre Erhaltung durch die Schrift ist immer nur eine unvollständige, mumienartige Aufbewahrung, die es doch erst wieder bedarf, dass man dabei den lebendigen Vortrag zu versinnlichen sucht. Sie selbst ist kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energeia). Ihre wahre Definition kann daher nur eine genetische

⁵ Im Übrigen lässt sich zur Wahl dieser Überschrift nachlesen, dass Humboldt selbst sich dessen offenkundig bewusst war, dass es kein einfaches Unterfangen sei, eine allgemeine Sprachtheorie zu erstellen und so sah er die Untersuchung von Sprache „in keinem Punkt als geschlossen“ (HUMBOLDT 1996, Bd.3 VI 146). So äußerte er sich zur Auswahl des Titels seiner Schrift „Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ wie folgt:

„Das grosse Gebäude allgemeiner Sprachwissenschaft, das gewiss einst, wenn gleich spät, zu Stande kommt, wird vorbereitet, aber nicht aus ungenügendem, nicht hinlänglich haltbarem Stoff voreilig aufgeführt. Ich habe daher diese Schrift auch in ihrem Titel nur unbestimmt eine Arbeit über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus, nicht Darstellung, Theorie, Zergliederung, Grundzüge oder sonst mit einem Worte, welches auf Erschöpfung des Gegenstandes Anspruch macht, genannt“ (ebd).

seyn. Sie ist nemlich die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen. Unmittelbar und streng genommen, ist dies die Definition des jedesmaligen Sprechens. [...] Das Zerschlagen in Wörter und Regeln ist nur ein todtes Machwerk wissenschaftlicher Zergliederung. Die Sprachen als eine Arbeit des Geistes zu bezeichnen, ist schon darum ein vollkommen richtiger und adäquater Ausdruck, weil sich das Daseyn des Geistes überhaupt nur in Thätigkeit und als solche denken lässt“ (HUMBOLDT 1996, Bd.3 VII 46).

Diese Auslegung gibt die Dynamik des Begriffes der Sprache wider. Es zeigt sich hier augenscheinlich die Schwierigkeit einer Definition, hernach sie beständig und zugleich etwas Vorübergehendes sei. Dies bemerkte auch der Philosoph Tilman Borsche, dass der Versuch bei Humboldt, die Sprache in ihrem wirklichen Wesen aufzufassen und zu definieren, kein Einfacher sei.

Für Tilmann Borsche, der eine Gesamtdarstellung von Wilhelm von Humboldts Werken erschienen lies, scheint es erst mit der *Energeia*-Begriff möglich zu sein, die wahre Definition der Sprache laut Humboldt annähernd zu verstehen, denn „man müsse den Versuch aufgeben, Sprache zu definieren, wie sie ist, und stattdessen, etwa zum Zweck der wissenschaftlichen Analyse, einen Sprachbegriff nach dem Postulat der Analysierbarkeit konstruieren“ (BORSCHKE 1981, S. 60).

Borsche kommt zu dem Schluss, dass gerade die *Energeia*-Definition nicht eine bestimmte Erscheinungsform von Sprache mit sich bringt, sondern vielmehr „die Sprache, in ihrem wirklichen Wesen erfasst“ (*ebd.*). Die Tatsache, dass Humboldt immer wieder neue und keineswegs kongruente Definitionen der Sprache entwickelt, macht klar, dass es ihm scheinbar gar nicht um die Eindeutigkeit der Begriffsbestimmung im gewöhnlichen Sinn geht. Humboldts Definitionen wollen nicht etwas Bekanntes exakt explizieren, sondern das „wirkliche Wesen“ der Sprache, das sich jeder Definition entzieht, von möglichst vielen Seiten her erhellen. Folgt man dem oben angeführten Zitat Humboldts, so führt der Versuch einer näheren Bestimmung des Begriffes der Sprache zunächst in die Wirklichkeit des „jedesmaligen Sprechens“.

Das Sprechen in seiner unergründlichen Bedingtheit, das auch durch eine Theorie der Performanz niemals zur Gänze festgemacht werden kann, ist damit verstanden als ein wesentliches Moment des Begriffes der Sprache – als das Moment ihres individuellen Erscheinens (*vgl. ebd., S. 65-68*).

Es stößt wohl den Lesern vor dem Kopf, wenn Wilhelm von Humboldt zu der soliden *Conclusio* kommt, dass Sprache im Wesentlichen etwas Individuelles ist, und im „jedesmaligen Sprechen“ zu erkennen sei, da diese Erkenntnis nicht allzu viel Nachdenken erfordert, beziehungsweise keinesfalls Hunderte Seiten Sprachanalyse. Daher ist hier wichtig zu erwähnen, dass Humboldts Versuch einer Sprachtheorie absoluten Geltungsanspruch verdient, sie gilt als die formale Seite

der Bedingung einer universellen Wissenschaft. Es darf nicht vergessen werden, dass, wenn Humboldt der Meinung war, dass Sprache als individuelle Erscheinung auftritt, dies nur vor dem Hintergrund sich sagen ließ, wo er schon eine bzw. mehrere beträchtliche Studien über die Verschiedenheiten von Sprachen heraus gearbeitet hatte. Für ihn galt das Spezielle und das Allgemeine immer in einer Wechselwirkung, so sprach er sich dafür aus, das Individuelle der Sprache zu erkennen aber nur vor dem Hintergrund des Allgemeinen. Wer das Universelle der Sprache nicht versteht (*hierzu en passant erwähnt, gilt für Humboldt nur das vergleichende Sprachstudium, also das Studium mehrerer Sprachen als der einzig mögliche Weg zu einer allgemeinen Sprachkunde, siehe weiter unten*) oder nicht berücksichtigt, kann auch aus dem Wesentlichen der Sprache keine Rückschlüsse ziehen. So sah Humboldt über dem Individuellen immer eine Einheit, ein Ganzes das sich in viele Einzelteile aufteilt, oder anders ausgedrückt, stellt für ihn das Menschengeschlecht eine in zahllose Individuen zerspaltene Gattung dar.

II.4.6. Das Individuum und seine Weltansichten oder von der Einheit aller Sprachen

Das Individuum kann nur in Bezug auf die Welt als solches existieren. Dieses Verhältnis von Sprache und Welt steht zweifelsohne vor einer prinzipiellen Schwierigkeit, da sowohl Welt als auch Sprache unendliche Größen sind, weil sie als Ganzes nicht vollkommen bestimmbar sind. Zur Benennung des Ganzen greift Humboldt eben auf den Begriff der Welt zurück. Der Inbegriff aller Vorstellungen, alles was für das Subjekt auch nur die geringste Bedeutung hat, das ist für den Einzelnen „Welt“. Da das Subjekt, das Ich, sich selbst bewusst ist, indem es sich von anderen Subjekten unterscheidet, begreift dieses seine Vorstellungen als seine eigene Weltansicht (BORSCHKE 1990, S. 157). So drückt dies Humboldt in seiner Hauptschrift aus:

„Da aller objectiven Wahrnehmung unvermeidlich Subjectivität beigemischt ist, so kann man schon unabhängig von der Sprache jede menschliche Individualität als einen eigenen Standpunkt der Weltansichten betrachten. (..) Denn erst indem sie [*die Sprache*] den Eindruck der Wirklichkeit auf die Sinne und die Empfindung in das, als Organ des Denkens eigen vorbereitete Gebiet der articulierten Töne hinüberführt, wird die Verknüpfung der Gegenstände mit den klaren und reinen Ideen möglich, in welchen der Weltzusammenhang ans Licht tritt“ (HUMBOLDT 1996, Bd.3 VI 179f).

Es zeigt sich, und dies scheint logisch zu sein, dass jede individuelle geistige Arbeit, jedes Denken zu einer individuellen Denkansicht und verlautlicht, zur Sprachansicht, führt. Das oben erwähnte „jedesmalige Sprechen“ individualisiert in gewisser Maßen die Gegenstände, somit bekommt

jedes Objekt Subjektivität beigemischt; der in Sprache aufgenommene Gedanke wird für die Seele zum Objekt und übt insofern eine Wirkung aus. Das Objekt kann nur durch das Subjekt entstehen.

Was hier so logisch klang, endet mit einer komplizierten, aber wichtigen Synthese: Sprache ist gerade insofern Objekt und selbstständig als sie auch Subjekt und abhängig ist. Sie muss immer im Denken neu erzeugt werden. Deshalb stellt die Vereinzelung der Sprache einen wesentlichen Moment des Ganzen dar.

Humboldt vertrat die Meinung, dass sich die Sprachen nicht nur im Lexikalischen (im Materiellen) unterscheiden, auf das sich die Diskussion bisher weitgehend beschränkt hatte, sondern dass auch, und gerade die Grammatik Trägerin der strukturellen Individualität einer Sprache ist. Diese Einsicht in die Charakteristik der Einzelsprache gilt für Jürgen Trabant als die Grundlage der modernen strukturellen Linguistik, die ganz ohne Zweifel von Humboldt gelegt worden sei (*vgl. TRABANT 1990, S. 28f*).

Es lässt sich mit den folgenden zwei Zitaten aufzeigen, dass für Humboldt das Menschengeschlecht Eine Sprache spreche und zugleich dass jede sprachliche Bezeichnung das Benannte mit einem Zusatz von Selbstbedeutung versieht. Der Gedanken von der Einheit der menschlichen Natur lässt sich bis in die Anfänge von Humboldts Denken zurückverfolgen, ist also viel älter als seine sprachphilosophischen Betrachtungen (*vgl. ebd.*). So formuliert er zur Dialektik:

„Ebenso als man behaupten kann, dass jede Sprache, ja jede Mundart verschieden ist, kann man, von einem anderen Standpunkte aus, den Satz aufstellen, dass es im Menschengeschlecht nur Eine Sprache giebt und von jeher gegeben hat. Um zu der einen oder der anderen dieser Folgerungen zu gelangen, kommt es nur darauf an, bei der Betrachtung der Eigenthümlichkeiten der einzelnen Sprachen ihre Verschiedenheiten oder ihre Aehnlichkeiten aufzufassen, da sie immer beide zugleich besitzen, vermittelt jener sich bis ins Besonderste hin spalten, vermittelt dieser sich bis zur Einheit verbinden“ (*HUMBOLDT 1996, Bd.3 VI 301f*).

„Man kann die Sprache mit einem ungeheuren Gewebe vergleichen, in dem jeder Theil mit dem andren und alle mit dem Ganzen in mehr oder weniger deutlich erkennbarem Zusammenhange stehen“ (*ebd., VII 71*).

Mit anderen Worten lässt sich schlussfolgernd sagen, dass Sprache zwar im Individuum, im Denken entsteht aber nicht im Individuum allein Bedeutung erfährt. Es gehört vielmehr zum Begriff des menschlichen Daseins, dass sie zwischen mehreren Individuen vermittelt. Sie verbindet indem sie vereinzelt, sie enthält immer zugleich Einheit und Andersheit, und genau diese beiden Momente sind ihr auch gleich wesentlich (*vgl. BORSCHE 1981, S. 317*).

Humboldts Auffassung von Weltansicht, einer je eigentümlichen Art und Weise, sich zur Welt zu verhalten, gründet auf der Erkenntnis, dass es eine gemeinsame geistige und körperliche Natur des Menschen gibt, dem bestimmte Prinzipien angeboren oder a priori gegeben sind (*vgl. ebd.*).

II.4.7. Grenzen des Verstehens oder die Verschiedenheit der Sprachen

Mittels der Erkenntnis, dass Sprache dem Menschen natürlich ist, sie ihm dazu verhilft, seine Gedanken zu bilden und zu kommunizieren und mit der Perspektive, dass Sprache sowohl etwas Individuelles (Weltansicht) und nur deshalb individuell weil auch zugleich ganzheitlich ist, kann nun die Verschiedenheit der Sprachen näher ins Blickfeld rücken: Humboldts Auffassung von Sprache kann zur Schlussfolgerung führen, dass die Pluralität von Sprachen notwendigerweise eine Pluralität von Weltansichten mit sich bringt. Dies wiederum, bringt aber Grenzen mit sich. Jede andere Weltansicht bedeutet naturgemäß zu aller erst etwas mir Neues, „Fremdes“. So konnte Humboldt eruieren:

„Keiner denkt bei dem Wort genau und gerade das, was der andre, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wie ein Kreis im Wasser, durch die ganze Sprache fort. Alles Verstehen ist immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Uebereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen“ (*HUMBOLDT 1996, Bd.3 VII 65*).

Für ihn ist jedes Verstehen vom Scheitern bedroht. Trotz der immer wieder beschworenen Einheit der menschlichen Natur beharrt Humboldt darauf, dass zwischen Sprecher und Hörer stets eine Grenze bleibt, ein Abgrund möglichen Missverstehens. Dies könnte bei Humboldt ebenso als ein grundlegendes Moment des Verstehens betrachtet werden. Verstehen bestünde demzufolge nicht einfach darin, Übereinstimmung herzustellen, sondern vielmehr im bewussten Umgehen mit der Differenz (*KOLLER 2003, S. 527*).

Humboldt findet aber eine Lösung dafür, um seiner eigenen, dadurch auch eingeschränkten Weltansicht zu „entkommen“, die dem Menschen durch die je eigene Sprache auferlegt wird, nämlich, indem der Mensch „in den Kreis einer anderen Sprache“ hinüber tritt, sich also in die Weltansicht einer anderen Sprache hinein spinnt.

Er meint im Anschluss auf seine Erläuterung von Weltansicht, dass die Erlernung einer fremden Sprache, die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht mit sich bringt. Es lichtet sich mehr und mehr die Schlussfolgerung: Das Reinversetzen in eine andere Weltansicht, ferner, das Lernen einer fremden Sprache führt zu einem besseren Verständnis von

anderen Weltansichten, dies wiederum kann das Selbstbewusstsein steigern und seine eigene Weltansicht verändern. Da zwar für Humboldt jeder Mensch seine eigene Sprache spricht, stellt für ihn die interkulturelle Kommunikation zwischen verschiedenen Nationalsprachen wohl auf den ersten Blick nur einen Sonderfall des Verstehens dar.

Das Interessante an seiner Schlussfolgerung von Weltansicht ist, dass Humboldt mit dem Sprechen die Möglichkeit eröffnet, eine neue Denkweise zu bilden. Es geht ihm nicht darum, seine Ansicht zu verdrängen sondern um aus der fremden und eignen einen neuen fruchtbaren Gegensatz zu bilden. Der Sinn des Sprechens besteht hier darin, beide Individualitäten so in Beziehung zu setzen, dass deren Differenz nicht nur erhalten bleibt, sondern auch „fruchtbar“ zu werden vermag. Das Ziel des Verstehens bildet also keine Assimilation sondern vielmehr die Kultivierung und das Fruchtbarmachen der Differenz zwischen den beiden Instanzen (*vgl. ebd., S. 527f*).

II.4.8. Das Studium der Sprachen oder Ein Plädoyer für die Sprachenvielfalt

Vor dem Hintergrund seiner Bildungs- und Sprachtheorie lässt sich nun im letzten Kapitel herausarbeiten, dass für Humboldt die Vielfalt von Sprachen ein wesentliches Bildungsinstrument für die gelungene Wechselwirkung zwischen Ich und Welt darstellt. Somit lässt sich die Behauptung äußern, dass Humboldt das Beherrschen diverser Sprachen als eine Bereicherung für die Menschen sieht und in dem Sinne es nur förderenswert ist, mehrere Sprachen zu erlernen. Die Gewinnung eines neuen Standpunktes wird dabei erzielt. Er begreift das Erlernen einer fremden Sprache als einen Grundsatz des Bildungsprozesses indem sich dem Subjekt neue Weltansichten erschließen und so dessen Welt- und Selbstbezüge erweitern oder transformieren können.

Das Sich-Reinversetzen-Können in eine andere Person, ist zentral und grundlegend für seine gesamte Bildungs- und Sprachtheorie. Vorerst aber müssen die Grenzen der eigenen Weltansicht überwunden werden um sich auf eine fremde, unbekannte Weltansicht einzulassen (*vgl. ebd. S. 529*).

Humboldt philosophierte zwar weitaus mehr über die je eigenen Weltansichten als über die Sprachenpluralität, doch allein die Tatsache, dass er sich einer Vielzahl von Sprachen widmete, offenbart wohl seine Affinität zur Sprachenvielfalt. Er bildete sich an den Sprachen und allein wenn an seine Bildungstheorie erinnert wird, wo er schon die „Verknüpfung des Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ beschreibt, erscheint es nur

als logisch, dass durch das Erlernen von mehreren Sprachen eine sehr gute Wechselwirkung entstehen kann!

Der Sprachenvielfalt widmet sich Humboldt im Besonderen im Fragment „Ueber das Sprachstudium, oder Plan zu einer systematischen Encyclopaedie aller Sprachen“. Hier findet sich ganz deutlich das Plädoyer für das vergleichende Sprachstudium. Es stellt einen Versuch dar, wie das Sprachstudium systematisch betrieben werden soll und Humboldt versucht darin Mut zu machen, auch Sprachen jenseits von Lehrmeistern zu lernen. Er könnte damit meinen, dass eine Reise in ein anderssprachiges Land von großem Nutzen für das Erlernen einer neuer Sprache (und Weltansicht) ist. Er schätzt und erwähnt die Tatsache, dass das Sprachenlernen nicht mehr als ein nachteiliges Hindernis einer Kultur dargestellt wird (an die Griechen sei hier erinnert) und dass ihre Erlernung als ein notwendiges Übel bei der Erziehung angesehen wird, jedoch will Humboldt eine scheinbar metaphysische Analyse des Sprachvermögens - er will dass Sprache nicht nur als Mittel zur Verständigung betrachtet wird, sondern er will dass ihr Wesen erfasst wird, welches von „großer Natur“ ist. So meint er diesbezüglich:

„Die Sprache, und nicht bloss im Allgemeinen, sondern jede besondre, auch die ärmste und rohste ist an und für sich ein des angestrengtesten Nachdenkens würdiger Gegenstand. Sie ist nicht bloss, wie man gewöhnlich zu sagen pflegt, der Abdruck der Ideen eines Volks, für viele ihrer Zeichen lassen sich die Ideen gar nicht abgesondert von ihr aufzeigen; sie ist die gesammte geistige Energie desselben gleichsam durch ein Wunder in gewisse Töne gebannt, in dieser Gestalt durch den innren Zusammenhang dieser Klänge andern verständlich, und wieder die ähnliche Energie in ihnen, nur auf ihre Weise, erweckend“ (HUMBOLDT 1981, VII 602).

Humboldt maß den Sprachen enorme Wertschätzung bei. Jede verschiedene Ansicht einer Sache kann verhelfen, seine Ansicht von einer Fremden befruchten zu lassen. So schreibt er dazu:

Es sind Hieroglyphen, in denen jeder die Welt und seine Phantasie abdrückt, und die sich, da Welt und Phantasie im Ganzen dieselben bleiben, und die Phantasie immer nach Gesetzen der Aehnlichkeit Bildungen und Bildungen reiht, gegenseitige wiedererzeugen, sich vervielfältigen und weiter bilden. Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichthum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen. Es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschdayseins, und neue Arten zu denken und zu empfinden stehen in bestimmten wirklichen Charakteren vor und da“ (HUMBOLDT 1981, VII 602f).

Seine Aufforderung wurde in diesem Zitat deutlich gemacht, indem er die Verbindung der Menschen mit der Welt (Nicht-Ich), als unabdingbar sieht. Das Erlernen von verschiedenen Sprachen schärft den Geist, indem das Individuum die Welt (Nicht-Ich) und als Teil dessen, natürlich auch sich selbst besser verstehen lernt. Das wiederum kann zu einer selbstbewussten Lebensgestaltung führen. Humboldt sieht im Studium der Sprachen ein Studium der Geschichte

der Menschheit, eine Anthropologie und Philosophie und die Möglichkeit, Kritik an kulturellen Leistungen und Produktionen ausüben zu können. Es ist die „Weltgeschichte der Gedanken und Empfindungen der Menschheit. Sie schildert den Menschen unter allen Zonen, und in allen Stufen seiner Cultur“ (*ebd.*).

II.5. Zusammenfassung

Schon in Humboldts Theorie der Bildung wird das Verhältnis von Mensch und Welt ganz klar definiert und so sieht er die Bildung als eine Wechselwirkung zwischen diesen Komponenten. Für ihn gilt es, die Perspektive des einzelnen immer zugleich mit einem Standpunkt des anderen zu bedenken, denn die Einheit des einen Individuums, berücksichtigt durch die Tatsache seiner sozialen Existenz, die Einheit des anderen. Die Mannigfaltigkeit der Welt ist für eine Entfaltung der individuellen Charaktere notwendig. So stellt Geselligkeit eine unabdingbare Notwendigkeit für den Bildungsprozess des Menschen dar. Aufgrund der zeitgeschichtlichen Tatsache, die Freiheit des Menschen als oberstes Ziel zu sehen, will Humboldt den Menschen bilden, damit er die Wirrnis der Zeit aushalten kann, und sich selbst behaupten kann, folglich sich selbst seine Meinung bilden kann. Für ihn galt die Möglichkeit von Distanz und Kritik zu den sozialen und kulturellen Begebenheiten als Leitmotiv von Bildung.

Seine Auffassung vom Charakter der Menschen basiert auf einem stetigen Wechselspiel zwischen Ich und Du (Ich und Welt). Dieses Wechselspiel kann nur durch Sprache entstehen. Sie ist aber viel mehr als nur ein Kommunikationsmittel. Sie stellt das Medium der Wissensvermittlung dar. Ohne sie könnten kein Gedanken gedacht werden, es entstünde ohne sie nie Objektivität.

Humboldt meint, die Sprache erzeugt Gedanken. Sie stellt das Organ des Denkens dar. Um also Denken zu können, braucht es Sprache. Es liegt aber in dem ursprünglichen Wesen der Sprache ein unabänderlicher Dualismus, der sich dadurch auszeichnet:

- dass Sprache sowohl dem Individuum eigen ist, und eine Eigentümlichkeit darstellt, dadurch vereinzelt sie den Mensch und ermöglicht eine Grenze zum nächsten; Humboldt bezeichnet dieses individuelle Sprechen als „Weltansicht“
- und sie bildet eine der gesamten Menschheit verbindende Einheit. In diesem Einheitsgedanken wird dem Mensch nur Eine Sprache zugesprochen.

Der Dualismus von Ich und Welt wird durch die Tatsache, dass Sprechen und Denken als eins gedacht wird, verkompliziert.

Wie schon in der Bildungstheorie erwähnt wurde, ist dem Individuum die Neigung zu gesellschaftlichem Dasein konstitutiv. Die Gesellschaft (Nicht-Ich) ist notwendig, damit die Verschränkung von Kognition und Kommunikation erst passieren kann. Denn nur durch das Zurückstrahlen aus dem Anderen kann Wissen (Objektivität) entstehen. Humboldt beschrieb es so, dass es zwischen Denkkraft und Denkkraft keine andere Vermittlerin als die Sprache gebe. Würde das Wort nicht aus fremdem Munde wiedertönen, dann wäre die Produktion von Gedanken nicht vollendet. So gesehen sieht er eine unzertrennliche Verbindung des Denkens und zur Sprache und fasst diese als ursprüngliche, nicht weiter zu erklärende Einrichtung des menschlichen Wesens.

Humboldts Sprachtheorie lässt uns erfahren wie Sprache funktioniert, weiters plädierte er in seinen Schriften für ein Studium mehrerer Sprachen. In seinem vergleichenden Sprachstudium kam er zu dem Entschluss, dass nur das Erlernen mehrerer Sprachen die Möglichkeit schafft, den Begriff der Sprache zu verstehen. Außerdem wäre einem die wunderbare Vielfalt der Operationen des Geistes der Menschheit verwehrt, würden wir uns nur auf eine Sprache beschränken, auch wenn er der Meinung war, dass jeder Einzelne seine Weltansicht „spricht“. Das Erkennen des Fremden schafft erst die Erkennung des Eigenen. Die Grenze wird sichtbar und für Humboldt war es wichtig, die überwinden zu können. Ihm war wichtig, das Selbstbewusstsein zu haben, zu wissen, wer man ist, und daraus resultierend, wer man nicht ist. Das Erlernen fremder Sprachen vermag uns dabei zu helfen. Eine sprachlich-gedankliche Vielfalt bietet Möglichkeiten alternativen Denkens. Außerdem reizt laut Humboldt, Fremdartigkeit ohnehin den Menschen an sich um sein Denken in Bewegung zu setzen.

Das Kapitel über die Grundzüge des Humboldtschen Denken sollte einen Überblick über Humboldts Sprachphilosophie geben. Einige Details von Humboldts Sprachdenken konnten hier nicht miteinbezogen werden, etwa wie er zu erklären vermag, was es mit der Sprache in Verbindung mit der Nation auf sich hat oder etwa welche wichtige Rolle die Grammatik beim Sprachenlernen spielt. Die hier angeführten Grundzüge sollen Auskunft darüber geben, wie Sprache bei Humboldt verortet wird und wie wichtig sie für unser Leben ist. Das Kapitel zeigt nicht nur, wenngleich auch sehr kompakt, die Sprachtheorie und -philosophie Humboldts auf, sondern es soll zu verstehen geben, wofür Humboldt stand: denn der rote Faden seiner Argumentation ist sicherlich die hochgeschätzte Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Ganzheit. Er ruft für ein selbstbewusstes und reflektiertes Leben auf und er sieht die Wertschätzung des Fremden als eine Art Tugend und Bereicherung an.

Humboldt ist nicht nur Philosoph, Soziologe, Sprachwissenschaftler, Anthropologe, Politiker oder Gesellschaftskritiker, er ist vor allem auch Kosmopolit, der in der Vielfalt der Menschheit nichts Bedrohendes sieht. Er sieht sich, sowie jedes Individuum als Teil des Ganzen, und nur vor dem Hintergrund dieses Verständnisses und der Neugier zu den anderen Teilen, also den anderen Individuen kann das „Ich“ Bildung, erfahren.

Dieser theoretische Input stellt den historisch bildungstheoretischen Teil der Diplomarbeit dar.

Der 2. Teil wird die gegenwärtige Situation zur Sprachenvielfalt näher bringen und aufzeigen, ob und wenn ja, inwiefern Humboldts Plädoyer heute Wirkung erfährt

III. Bestandsaufnahme: Mehrsprachigkeit nicht nur eine pädagogische Herausforderung

III.1. Einführung

Dass die menschliche Sprache ein typisch psychosoziales Phänomen ist, wurde bereits im Zusammenhang mit Humboldts Sprachtheorie festgestellt. Die schwedische Linguistin Els Oksaar beschreibt Sprache als ein „Zeichensystem, welches den Denk-, Erkenntnis- und sozialen Handlungsprozessen der Menschen dient“ (OKSAAR 2003, S. 16). Mit der Sprache erwirbt der Mensch soziale Normen und Verhaltensweisen.

Oksaar verbindet vier Größen: Sprache, Kultur, Individuum und Gesellschaft und weist darauf hin, dass diese Phänomene zentrale Rollen für den (Zweit-) Spracherwerb spielen. Zweitspracherwerb bedeutet in verkürzter Weise, das Erlernen einer weiteren Sprache, meistens nach oder während des Erlernens der Muttersprache (*vgl. ebd.*). Die Verbindung dieser Phänomene wird im Folgenden augenfällig sein, da jeder Aspekt wesentlich für Mehrsprachigkeit zu sein scheint, und zugleich kein Aspekt für sich allein betrachtet werden sollte. Dies soll in den nachfolgenden Kapiteln genauer beschrieben werden, nämlich das Aufzeigen der komplexen Verbindungen des Diskurses Mehrsprachigkeit. So ist es unabdingbar, die Verschränkungen, die Verwebungen und der Interdependenzen unterschiedlichster Faktoren von Mehrsprachigkeit aufzuzeigen, welche sich wiederum auf gesellschaftlicher, politischer, kultureller, sozioökonomischer und auf individueller Ebene verorten lassen. Nur mit dem Bewusstsein für diese Komplexität lässt sich über Mehrsprachigkeit diskutieren.

Das Sprachgefühl für eine weitere Sprache neben der Muttersprache galt schon für Humboldt als Indiz einer Allgemeinbildung. Inwiefern das heute noch vertreten wird, soll hier diskutiert werden. Zudem wird das Thema Migration im weiteren Verlauf eine wichtige Rolle spielen, da es unweigerlich zum Thema der Mehrsprachigkeit gehört. Aufgrund der Globalisierung und der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit verändern Menschen heute freiwillig oder gezwungen ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt, sei es vorübergehend oder auf Dauer: Länderübergreifende Bewegungen sind keine Randerscheinung, im Gegenteil, noch nie waren weltweit so viele Menschen „in Bewegung“ wie heute.

Im Folgenden werden einzelne Kapitel als „Streitfälle“ angeführt, um mögliche Kontroversen zur Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen. Dadurch soll sich der Blick der Leserin und des Lesers diesbezüglich schärfen, jedoch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass das Thema der Mehrsprachigkeit ein so vielfältiges ist, dass sich schwer eine allgemeine Theorie dazu aufstellen lässt. Daher ist es wichtig, hier aus dem Blickwinkel verschiedener Disziplinen heraus einen breiten Zugang zum Thema zu suchen.

Positive Aspekte von Mehrsprachigkeit streicht beispielsweise Colin Baker, ein Bilingualismus-Experte, heraus: Er begründet dies mit den „6 C’s“ der Mehrsprachigkeit (*GOMBOS 2007, S. 7*):

- Mehrsprachigkeit verhilft zu mehr Kommunikationsfähigkeit und -Möglichkeit (**c**ommunication).
- Sie beinhaltet kulturelles Lernen (**c**ulture).
- Sie birgt kognitive Entwicklungsmöglichkeiten in sich (**c**ognitive).
- Sie hat das Potential, den Charakter zu mehr Offenheit zu erziehen (**c**harakter).
- Sie ist curricular möglich und umsetzbar (**c**urriculum).
- Sie bringt wirtschaftliche Vorteile mit sich (**c**ash) (*vgl. ebd. S. 7*).

Diese 6 „Cs“ bringen nicht nur plausibel die Vorteile einer mehrsprachigen Erziehung auf den Punkt, sondern sie zeigen abermals, in wie vielen unterschiedlichen Disziplinen und Lebensbereichen das Thema der Sprachenvielfalt einwirkt. Ein inter- und transdisziplinärer Überblick zum Thema soll im Folgenden gebracht werden.

III.1.1. Allgemeine Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit

„Alle Weltgeschichte ist im Kern Geschichte von Wanderungen.
Soweit wir rückwärts blicken können in den Nebel,
der die Anfänge der Menschheitsentwicklung
auf diesem Planeten verhüllt, führt alle Bewegung
der Kultur auf Bewegung von Menschenmassen
im eigentlichen Sinne, auf Wanderung zurück“
(OPPENHEIMER 1923 *zit. nach* GOGOLIN 2006, S. 27).

Robert Oppenheimers Zitat zeigt auf, dass die Geschichte unserer sprachlich-kulturell heterogenen Gesellschaft auf der Tatsache von Wanderungsbewegungen gründet. So beschreibt es auch Ingrid Gogolin: „Geschichte ist immer auch Geschichte von Migrationen, Grenzveränderungen und vielfältigen Sprach- und Kulturkontakten“ (GOGOLIN 2006, S.27f).

Die Geschichte zeigt uns, dass Menschen seit jeher auf der ganzen Welt in andere Länder bzw. in andere Lebensräume übersiedelt sind. Sie taten und tun dies aus ökonomischen, ökologischen politischen, und demographischen Gründen. Sprach- und Kulturvermischung, respektive mehrsprachige Gesellschaften gelten demnach als Normalfall der Geschichte. Erst mit der Epoche der Gründung und Begründung des Nationenkonzepts europäischer Prägung erfolgt hier ein Einschnitt. Dadurch verlor die selbstverständliche Mehrsprachigkeit, resultierend aus Migrationen, ihren „Normalitätscharakter“. Denn zum Kernmerkmal von Nationen gehört eben oft auch eine gemeinsame Sprache als ein Zeichen von Einheit. Sprache galt fortan als eine Art Bekenntnis zu einer Nation (*vgl.* GOGOLIN 2009, S.15).

Es wird im Folgenden noch näher darauf eingegangen werden, welche weit reichenden Folgen die Nationenbildung für die Mehrsprachigkeit mit sich brachte. Es zeigt sich, dass es lange Tradition hat, dass Kontroverse in der Luft liegt, wenn von Mehrsprachigkeit die Rede ist.

In heutiger Zeit werden Phänomene der Zu- und Abwanderung mit dem Überbegriff der „Migration“ bezeichnet. So folgt nun eine Erläuterung des Begriffes der Migration zum besseren Verständnis für die Prozesse innerhalb einer mehrsprachigen Gesellschaft. Als Einstieg in das breit gefächerte Thema der Mehrsprachigkeit zielt das Kapitel darauf ab, bedeutsame Facetten des Gegenstandes Migration herauszustreichen.

III.1.2. Migration und sprachlich-kulturelle Heterogenität. Grenze und Bewegung

Migration stellt in der Geschichte der Menschheit eine universelle Praxis, eine allgemeine menschliche Handlungsform, dar. Dabei handelt es sich um Bewegungen von Menschen über relevante Grenzen hinweg. Diese hat es zu allen Zeiten und fast überall gegeben. Dabei gab es allerdings Unterschiede, hinsichtlich der Art und des Ausmaßes dieser Wanderungsbewegungen wie sich auch die Ordnungen, die Grenzen hervorbringen, grundlegend gewandelt haben. Migration ist in vielerlei Hinsicht für gegenwärtige Gesellschaften und in Folge für pädagogische Organisations- und Handlungsformen von grundlegender Bedeutung (*vgl. MECHERIL u.a. 2010, S. 7*). Gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse sind geprägt von Migrationsphänomenen, welche sich nicht nur objektiv aus Bevölkerungsstatistiken heraus lesen lassen, sondern auch von den Mitgliedern der Gesellschaft subjektiv gespürt werden.

Paul Mecheril verbindet mit dem Ausdruck „Migration“ eine allgemeine Perspektive, mit der Phänomene erfasst werden, die für die gesellschaftliche Wirklichkeit kennzeichnend sind (*vgl. ebd.*). Ihm zufolge sei es bedeutend, alle Migrationsphänomene zu beleuchten, wenn es um das Thema Migration geht, und nicht etwa bestimmte Phänomene einfach auszublenden. Dazu gehören etwa:

- Phänomene der Ein- und Auswanderung sowie Pendelmigration
- Formen regulärer und irregulärer Migration
- **Vermischung von Sprachen** und kulturellen Praktiken als Folge von Wanderungen
- Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten
- Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit
- Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus
- Konstruktionen des und der Fremden
- Erschaffung neuer Formen von Ethnizität
- und Andere (*vgl. MECHERIL u.a. 2010, S. 11*)

Mecheril zeigt auf, dass Migration für eine Vielzahl von Phänomenen, die für eine Gesellschaft charakteristisch sind, von großer Bedeutung sei. Für diese Arbeit ist vor allem der Punkt „Vermischung von Sprachen und Kulturen als Folge von Wanderungen“ (*ebd.*) von großer Bedeutung und soll näher beleuchtet werden.

Die oben aufgelisteten Punkte von Paul Mecheril sind zweifelsohne jeder für sich bildungsrelevant, da sie auf Bildungsverläufe wirken und eine Art „moralische Herausforderung“ (*ebd. S. 10*) einer Gesellschaft und eines jeden Einzelnen darstellen. Durch die Anwesenheit von MigrantInnen beispielsweise, werden die Mitglieder moderner Staaten in ihrem Selbstverständnis, gerechte Gesellschaften zu sein, oftmals irritiert und verunsichert, bzw. herausgefordert. So

finden sich nicht selten MigrantInnen durch Einteilungs- und Zuteilungsprozesse in marginale und marginalisierte Positionen wieder. Hierfür wären die letzten 4 Punkte intensiver zu betrachten. Dies stellt also eine „moralische Herausforderung“ für eine Gesellschaft dar, und bringt die Schlagwörter „Gerechtigkeit“ und „Gleichheit“ in die Diskussion herein ⁸(vgl. *ebd.*). Einteilungs- und Zuteilungsprozesse können unterschiedliche Gesichter haben. Ein Beispiel hierfür ist der Umstand, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Sonder- bzw. Förderschulen unverhältnismäßig überpräsentiert sind.

Die Auflistung Mecherils kann tatsächlich nicht Punkt für Punkt für sich allein abgehandelt werden, sondern muss holistisch verstanden werden. So stellt er fest, dass sprachliche Vielfalt in einer Gesellschaft, entstanden aus Migration, viele komplexe Phänomene von gesellschaftlicher Wirklichkeit in sich fasst. Migration bedeutet weitaus mehr als nur Abwanderung und Zuwanderung. Sie ist viel mehr ein oder mehrere in sich nicht abgeschlossene Prozesse mit einer „Vielfalt von sich überschneidenden Bewegungsformen (...) mit weiteren kultur-, milieu-, regional- und geschlechtsspezifischen Unterschieden“ (BADE 2000, S. 13 *zit. nach* GOGOLIN 2010 S. 29).

Aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit, sind wir heute mehr denn je in der Lage, unseren Lebensmittelpunkt zu verändern, letzten Endes ist die Welt heute in einem noch nie da gewesenen Ausmaß vernetzt. Unser Zeitalter ist geprägt von Mobilität. Damit kann mittlerweile als Konsens gelten, dass Migration unvermeidbar ist. Die Annahme, eine sprachlich und kulturelle homogene Gesellschaft sei der Normalfall (*hier*: in Europa), und Heterogenität eine Ausnahme, ist demnach haltlos. Monolinguale Gesellschaften, das heißt, die Einheit von Sprache, Staat und Nation, gibt es praktisch nicht. Dennoch wird dem Thema der Mehrsprachigkeit nur langsam Rechnung getragen: das Nationalbewusstsein mit seinem (R)Einheitsgedanken sitzt stets tief im Bewusstsein der BürgerInnen und so ist es heute nach wie vor nicht die Regel, sprachliche und kulturelle Vielfalt als (positives) Faktum einer modernen Welt anzuerkennen, wenn auch mehr und mehr daran gearbeitet wird.

Den politischen Anspruch, explizit kein „Einwanderungsland“ zu sein, erhoben viele Länder, mitunter auch Österreich, und gilt hier unter anderem auch als Begründung dafür, wieso eine heterogene Gesellschaft oftmals nur marginal als positiv wahrgenommen wird. Bezüglich des Themas des „Einwanderungslands Österreich“, schreiben Volf und Bauböck einleitend:

„Tatsächlich ist aber Österreich zu einem Einwanderungsland geworden so sollte es sich so selbst beschreiben. Eine solche Selbstbeschreibung Österreichs als Einwanderungsland kann sich nicht alleine auf individuelle Gleichberechtigung unabhängig von Merkmalen der

⁸ Die politische Diskussion zum Thema Migration ist zu weit reichend als dass ihr in dieser Arbeit hinreichend Folge geleistet werden kann. Dennoch wird es unmöglich sein, die Ebene der Politik außer Acht zu lassen.

Herkunft stützen. Sie erfordert darüber hinaus erstens ein positiveres Bekenntnis zu jener Pluralität, die durch Migration entstanden ist. (...) Zweitens braucht diese Identität auch eine historische Dimension. Es geht hierbei darum, die historischen Katastrophen im Umgang mit ethnischen Minderheiten bewusst zu machen“ (vgl. VOLF/BAUBÖCK 2001, S. 39).

Wenn Migration positiv als ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung betrachtet wird, so lässt sich daraus schließen, dass MigrantInnen Akteure sind, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven mit sich bringen. Die mit Migration einhergehenden Wandlungsprozesse berühren nicht nur spezifische gesellschaftliche Bereiche, wie etwa das Bildungssystem, sondern sie „berühren vielmehr Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen“ (MECHERIL u.a. 2010, S. 9).

Im Besonderen prägt Migration nachhaltig das Gesicht der Schulen. Schulen mit SchülerInnen mit so genanntem Migrationshintergrund werden mit Mehrsprachigkeit konfrontiert sowie mit anderen Kulturen, Religionen oder Sitten (wie auch immer entwickelt). Diese SchülerInnen entwickeln eine kulturell gemischte, bikulturelle oder multikulturelle Identität (vgl. ALLEMMANGHIONDA 2008, S. 27). Menschen mit Migrationshintergrund erfahren jedoch oft schon durch sprachliche Barrieren Benachteiligung in der Schule. Andere allerdings können ihren Migrationshintergrund als Ressource produktiv nutzen. Dies hängt in hohem Ausmaß von den bildungspolitischen Voraussetzungen des Landes ab (vgl. ebd.).

III.1.3. Zum Zusammenhang von Nationenbildung, nationaler Identität und Mehrsprachigkeit

Der Begriff der nationalen Identität spielt, wie oben schon angedeutet, auch für den Diskurs über Mehrsprachigkeit eine wesentliche Rolle. In der gegenwärtigen Literatur zur Definition von „Nation“ steht im Vordergrund, dass sich „jede Nation als eine abgeschlossene (distinkte), souveräne und solidarische Gemeinschaft vorstellt, für die Inklusions- und Exklusionsprozesse konstitutiv sind“ (Wodak/ De Cillia/ Cinar/Matonschek 1995b, Wodak/de Cillia/Reisig/Liebhart/Hofstätter/Kargl 1997 zit. nach: DE CILLIA 1998, S. 53). Das bedeutet, dass sich eine Nation zu ihren nationalen Sitten, Werten und vor allem, zu ihrer Sprache bekennt und dadurch andere, also nicht Nationale ausschließen muss.

Eine zentrale Annahme ist, dass nationale Identitäten diskursiv produziert und reproduziert werden. Im Zuge der Sozialisation (etwa in der Schule) entsteht ein Komplex von gemeinsamen und ähnlichen Vorstellungen bzw. Wahrnehmungsschemata, von gemeinsamen emotionalen

Einstellungen, Haltungen und Verhaltensdispositionen. Diese gemeinsamen und ähnlichen Vorstellungen beziehen sich in dem Fall der nationalen Identität auf die Idee eines typischen Vertreters einer Nation, wie etwa „die Österreicherin“. Zu den Verhaltensdispositionen zählen Dispositionen zur Solidarisierung mit der eigenen „Wir-Gruppe“, und in folge dessen auch die Bereitschaft zur Ausgrenzung der „Anderen“ aus dem vorgestellten Kollektiv. Diese Konstrukte nationaler Identitäten betonen vor allem nationale Einzigartigkeit (*vgl. DE CILLIA 1998, S. 54*). Sprache und sprachliche Zugehörigkeit spielen somit in den allermeisten Fällen eine zentrale Rolle, sowohl in der diskursiven als auch in der institutionellen Reproduktion nationaler Identität (*vgl. ebd.*).

Sprache manifestiert und Sprache reproduziert kulturelle und nationale Identitäten. Sie erscheint so als das „deutlichste und mächtigste Symbolsystem, das Gruppenzugehörigkeit nach außen anzeigt und nach innen schafft“ (*COULMAS 1985, S. 47 zit. nach DE CILLIA 1998, S.55*). Vor diesem Hintergrund lässt sich feststellen, dass Sprachenpolitik häufig zu einem zentralen Mittel der Konstruktion nationaler Identitäten wird. Auch wenn Beispiele wie die Schweiz oder Belgien zeigen, dass die einheitliche Nationalsprache weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für die Existenz einer Nation darstellt, ist doch festzuhalten, dass in Europa der Prozess der Nationenbildung unauflösbar mit der Herausbildung von Nationalsprachen verbunden war (*vgl. ebd.*). Wie oben erläutert, kann also Mehrsprachigkeit als historischer Normalfall gelten. Allerdings steht dies im Widerspruch zum Reinheitsgedanken des theoretischen Begriffes des Nationalstaates. Aufgrund dessen zeigt sich auch, dass eine Nationalstaatsidee, welche sich unter anderen durch sprachliche Homogenität definiert, nicht verwirklichen lässt und allen historischen Erfahrungen zuwiderläuft. So schreibt Ulrich Beck:

„Die getrennten Welten und Räume, die der territoriale Nationalismus (...) behauptet, sind historisch unreal. Wenn man die Völkerwanderungen und Mobilitätsströme lange genug zurückverfolgt, gibt es – zugespitzt gesagt – keine Einheimischen. Jeder Einheimische hat als Fremder angefangen und andere Einheimische verdrängt, bevor er oder sie selbst das Recht des Einheimischen, sich gegen fremde Eindringliche zu wehren als sein Naturrecht beansprucht hat. (...) Wie war es möglich, dass die weltgeschichtliche Regel der Durchdringung und Durchmischung der Kulturen zur Ausnahme verfälscht oder gänzlich aus dem Bewusstsein verdrängt wurde, während die Ausnahme von der Regel – nämlich das Ideal nationaler Homogenität – zu ewiger Wahrheit er- und verklärt wurde“ (*Beck 2004, S. 106f zit. nach GOMBOS 2007, S. 22*) ?

Das Zitat spielt auf die moderne Welt an, wo die nationale Identität nach wie vor besondere Bedeutung erfährt durch den Nationalstaat. Dieser Nationalstaat, welcher nicht „natürlich gewachsen“ sondern sozial konstruiert ist, muss das Entstehen eines Kollektivs erst fördern. Dies

geschieht in erster Linie durch „die Herstellung einer identitätsstiftenden gemeinsamen Vergangenheit“ (*EL ASIR 2010, S. 47*).

Durch die Institution Schule konnte ein Nationen- und Kulturverständnis, in dem das „Eigene“ wie das „Fremde“ erzeugt wurde, sehr gut verbreitet werden. Letzten Endes wurde vor Allem von den nationalen Bildungsinstitutionen die Sprache zum „Mitgliedsausweis“ einer virtualisierten Mitgliedschaft via der Staatssprache durchgesetzt und als Muttersprache ideologisch verklärt (*DE CILLIA 1998b, S. 236*). Durch die Konstruktion einer gemeinsamen Geschichte, Herkunft und Tradition wurde ein Zusammengehörigkeitsgefühl und Nationalbewusstsein gestärkt, obwohl Nationalstaaten an sich eine äußerst künstliche Einheit darstellen. Georg Gombos hält hier dagegen wenn er der Meinung ist, dass davon ausgegangen werden kann, dass heute noch mehr als die Hälfte der Menschheit mehrsprachig aufwächst, und dies den Normalzustand darstellt. So versteht er mehrsprachige Territorien als

„Zeugen vergangener Zeiten, als widerständiger Rest gegen nationalstaatliche Vereinheitlichung und – im Sinne einer kosmopolitischen Offenheit – als Wegweiser in eine mehrsprachige Zukunft“ (*GOMBOS 2007, S. 23*).

Die These, dass Mehrsprachigkeit vor der Epoche der Nationalstaatsgründung wesentlich selbstverständlicher wahrgenommen und praktiziert wurde, wird von vielen LinguistInnen als unbestritten angesehen. Mit der Bildung von Nationen wurden Nationalsprachen gefordert, ergo galt Einsprachigkeit als Ideal. Logische Schlussfolgerung: Durch das Erheben einer Nationalsprache werden andere Sprachen (oder Sprachvariationen) zu Minderheitensprachen abgewertet.

Die Meinung, dass der Nationalstaat seine BürgerInnen zur Einsprachigkeit „zwinge“, vertritt Inci Dirim, wenn sie im Aufsatz „Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“ schreibt, dass

„die Gleichsetzung von „Volk“, „Sprache“ und „Nation“ im monolingual verfassten Nationalstaat [...] zum vermeintlich legitim wirkenden Zwang von sprachlicher Vereinheitlichung und zur Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Bedrohung [führt] “ (*DIRIM 2010, S. 108*).

Inci Dirim gilt Österreichweit als erste Professorin für „Deutsch als Zweitsprache“. Ihre Meinung, dass der Nationalstaat zur Vereinheitlichung der Nationalsprache zwingt, wirkt radikal, denn in Folge eines „nationalen“ Sprachenzwangs würde eine vollkommene Abscheidung von anderen Sprachen folgen, und dies ist hier in Österreich, keineswegs der Fall. Sprachenvielfalt (wenn auch Prestigesprachen wie Französisch oder Englisch mehr damit in Verbindung gebracht werden) wird mehr und mehr als eine positive und förderungswerte Sache gesehen. Dass

Mehrsprachigkeit negative Konnotationen hervorrufen kann, kann möglicherweise unter dem Gesichtspunkt der „doppelten Halbsprachigkeit“ geklärt werden, denn diese Halbsprachigkeit führt dazu, dass sowohl die eine (Herkunftssprache) als auch die andere (Zweit-) Sprache nicht perfekt beherrscht wird, und somit zu „Irritationen“ führen kann.

Menschen mit Migrationshintergrund sind mit vielerlei Barrieren konfrontiert, allen voran aufgrund der anderen Sprache als die der Mehrheitsgesellschaft. Eine weitere Hürde wird MigrantInnen durch diverse Medien gemacht, wenn diese immer wieder in unterschiedlichsten Formen pauschalisierende, negativ besetzte Aussagen gegenüber MigrantInnen formulieren.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Entstehung der modernen Nationalstaaten am Ende des 18. Jahrhunderts entscheidend Einfluss nahm auf die Entwicklung mehrsprachiger Gesellschaften, wenn auch die Durchsetzung einheitlicher Nationalsprachen nirgends völlig erfolgreich war. Dominante Sprachen setzten sich durch und wurden fortan als ein wesentlicher Teil der Nation und Kultur verstanden. Minderheitensprachen bestanden nebenher oft nur als Randerscheinung. So galt und gilt die Wahrnehmung von Einsprachigkeit und die der kulturellen Einheit nach wie vor als Normalfall und die von Mehrsprachigkeit als Ausnahme und Abweichung. Dies kann im Folgenden mit einigen wenigen, aber dafür sehr aussagestarken gegenwärtigen Beispielen verdeutlicht werden.

III.1.4. Sprachliche und kulturelle Vielfalt als Bedrohung ?

Es ist heutzutage festzustellen, dass Mehrsprachigkeit bzw. das Vorhandensein mehrerer Sprachen, auf gleichem Raum (zum Beispiel auf österreichischem Boden) als Bedrohung wahrgenommen wird. So gibt es vielfach kontroverse Diskussionen um Migration und Integration in den Medien, dies stellt auch Karin Zauner in ihrer Dissertation *„Zuwanderung - Herausforderung für Österreichs Medien“* fest. Sie kommt in ihrer qualitativen Studie zu dem Ergebnis, dass der Kontext, in dem das Thema Migration in diversen Medien eingebettet ist, von den folgenden Themen dominiert werde:

- Problem/Konflikt (93 Prozent),
- Kriminalität (63 Prozent) und
- Bedrohung/Angst (28 Prozent) (vgl. www.derstandard.at/1326249097389/Krone-als-Speerspitze-Studie-Negative-Bilder-dominieren-Berichte-ueber-Zuwanderung, Zugriffsdatum: 13. Jänner 2012).

Die Studie zeigt auf, dass Menschen mit Migrationshintergrund in Österreichs Medienlandschaft oft negativ dargestellt werden. So werden „AusländerInnen“⁹ ständig mit Konflikten, Kriminalität und Bedrohungen in Verbindung gebracht werden. Da Medien sehr starken Einfluss auf Menschen haben können, ist der Effekt der hier durch die negative Darstellung ausgelöst wird, fatal: Menschen mit Migrationshintergrund haben per se mit Zuschreibungen, Vorurteilen und Ausgrenzungen zu kämpfen, die ihnen medial auferlegt werden.

Ganz aktuell: Beispielsweise hängen (wenn auch nur kurz, weil es zu Anzeigen wegen Verhetzung kam) Anfang April in Tirol Wahlplakate der FPÖ mit der Aufschrift: „Heimatliebe statt Marokkaner-Diebe“. Die Plakate nahmen Bezug auf einen marokkanischen Dieb, der kurz zuvor gefasst wurde. Es zeigt sich hier, dass mit dem Begriff der Heimatliebe ein „Wir“ konstruiert wurde und dieses unbedingt als zu bewahren gilt, zudem erweckt das Wort „Heimat-LIEBE“ Emotionen und wirkt daher noch intensiver; Gleichzeitig wird eine ganze Nation zu Dieben titulierte. Solche Aussagen sind nicht nur rassistisch, weil sie verallgemeinern und diskriminieren, sie schüren zudem Ängste, was ein Zusammenleben der „Betroffenen“ nicht vereinfacht. Solche Berichte können dazu führen, dass die Mehrheitsbevölkerung eine negative Assoziation, ja sogar Hass und Verachtung für eine gesamte Nation, in dem Fall Marokko, empfindet.

Genauso wie ganze Nationen negativ medial dargestellt werden, wird Religion im gleichen Sinne instrumentalisiert, um ein Nicht-Wir zu erzeugen: „Daham statt Islam“ war ein Wahlspruch, der 2006 dafür sorgte, dass alle Muslime als „die Anderen“ definiert wurden und dabei Ausgrenzung (euphemistisch ausgedrückt) erfuhren.

„Deutsch statt Nix versteh’n“ war von derselben rechtspolitischen Partei ein Wahlslogan, welcher sich konkret gegen all diejenigen in Österreich wohnhaften Menschen wendete, die Deutsch nicht oder wenig beherrschen. Letzterer Wahlspruch kann insofern mit Inci Dirims Zitat (S. 9) in Verbindung gebracht werden, als er dazu auffordert, Deutsch (perfekt) verstehen zu müssen, und dies gelte als eine Regel für die in Österreich Lebenden. Inci Dirim spricht von einem Zwang von sprachlicher Vereinheitlichung und davon, dass Nation in Verbindung mit Sprache auch die Mehrsprachigkeit als Bedrohung ansieht.

Es kann anhand dieser wenigen prägnanten Beispiele das oben erwähnte Ergebnis der Dissertation von Karin Zauner bestätigt werden, dass MigrantInnen und deren Herkunftssprachen sehr oft mit Diskriminierungen zu kämpfen haben. Die mediale Darstellung von MigrantInnen soll hier nur am Rande erwähnt bleiben, doch soll verdeutlicht werden, dass die gegenwärtigen Diskussionen rund um das Thema sehr kontrovers sind. Die Situation von

⁹ Dieser Begriff wirkt per se ausgrenzend, da er ein „Wir“ und „Andere“ konstruiert und ist insofern unpassend, als er AusländerInnen optisch markiert, obwohl sie vielleicht formal InländerInnen sind.

MigrantInnen wird durch diskriminierende Beiträge nicht gefördert und so ist es wichtig, eine kritische Lesart der Medien zu entwickeln um den Einblick der „wahren“ Situation einer sprachlich-kulturellen heterogenen Gesellschaft gerecht werden zu können.

III.1.5. Exkurs: Einwanderung in Österreich im 20. Jahrhundert

Sowohl in Österreich, als auch in den meisten westlichen europäischen Ländern erfolgte ab den 1950er Jahren Einwanderung größtenteils aus den osteuropäischen Ländern. Bis dahin galt Österreich primär als Auswanderungsland. Neben Österreich zählen auch Frankreich, Deutschland, Schweden, Schweiz sowie die Niederlande zu den beliebtesten Einwanderungsländern. Gemeinsam sind all diesen Ländern, dass sie Industriestaaten der Ersten Welt sind, und deshalb (auch) für Menschen aus ärmeren Region dieser Welt als attraktive Zielländer gelten (*vgl. FRÜHMANN 2010, S. 16*).

Vergleichsweise zu den anderen westeuropäischen Industrienationen sah sich Österreich spät mit einem nationalen Arbeitskräftemangel konfrontiert. Abwanderung von jungen Arbeitskräften, Spätfolgen der Kriegsverluste, als auch die Tatsache des Babybooms, welcher für weniger weibliche Arbeitskräfte sorgte, galten als Ursachen dafür (*vgl. EL ASIR 2010, S. 11*). Der besagte Arbeitskräftemangel führte schließlich dazu, dass Österreich ab den 60er Jahren um ausländische Arbeitskräfte warb. So kam es im Dezember 1961 zum Abschluss des so genannten „Raab-Olah-Abkommen“, in dem sich die Sozialpartner darauf einigten, erstmals Arbeiter¹⁰ aus dem Ausland nach Österreich zu holen. Die Idee war jene, sich fehlendes Personal für eine bestimmte Zeit, vorübergehend also zu holen. So kamen vor allem durch die Abkommen mit der Türkei (1964) und mit Jugoslawien (1966) viele Arbeitskräfte nach Österreich (*vgl. JANKOVIC 2010, S. 5*). Sie wurden als „Gastarbeiter“ bezeichnet und auch als solche angesehen, da sie nach einer bestimmten Zeit wieder in ihr Heimatland zurückziehen sollten. Das erwünschte Prinzip der Rotation der Arbeitskräfte setzte sich jedoch nicht durch, weil unter anderem die UnternehmerInnen ihre Arbeitskräfte, nach dem sie einmal eingeschult waren, nicht wieder ziehen lassen wollten. So kam es zu Weiterbeschäftigungen der „Gastarbeiter“ und in Folge dessen auch zu Familiennachzügen, wodurch der „entscheidende Schritt im Übergang von der Gastarbeiterbeschäftigung zur dauerhaften Niederlassung“ (*BAUBÖCK 1996, S. 13 zit. nach EL ASIR 2010, S. 11*) getan wurde. So führten die anhaltende Nachfrage der österreichischen ArbeitgeberInnen und wachsender Familiennachzug zur Umwandlung von „Gastarbeiter“ in

¹⁰ Es handelte sich hier anfangs ausschließlich um männliche Arbeiter, somit wurde bewusst beim Begriff „Gastarbeiter“ kein „Innen“ angehängt.

ImmigrantInnen (vgl. VOLF; BAUBÖCK 2001, S. 13). Die Posten, die die ausländischen Menschen innehatten, waren vor allem wenig privilegierte und schlecht bezahlte Stellen.

Ab 1974 kam es dann auch in Österreich, wie schon zuvor in Deutschland und der Schweiz, zu einem Anwerbestopp als Konsequenz einer ersten Konjunkturkrise. Fortan sollte die Zahl der ausländischen Arbeitskräfte gesenkt beziehungsweise beschränkt werden. Das Ausländer¹¹beschäftigungsgesetz von 1975 führte dazu, dass sich die Zahl der ausländischen Bevölkerung reduzierte, bzw. wegen des Familiennachzugs relativ konstant blieb. So galt Zuwanderung nach Österreich bisweilen hauptsächlich als Arbeitsmigration. Ab den 1990er Jahren kam es zu einem „Paradigmenwechsel“: Das Innenministerium sah sich nun zuständig für die Migrationspolitik und so wurde diese zu einem Teil der Sicherheitspolitik erklärt (vgl. SCHUMACHER/PEYRL 2006, S. 38). Das Innenministerium führte im Jahr 1993 (als erstes Land Europas) eine Quotenregelung zur Zuwanderungsregulierung ein. Eine Abnahme der Zuwanderung galt als erstrebenswert.

Die klassische Gastarbeitermigration gibt es heutzutage nicht mehr, auch wenn dieses Bild stets das Bewusstsein der österreichischen Öffentlichkeit färbt. Darauf weist auch die Broschüre des Wiener Integrationsfonds „MigrantInnen in Wien 2001. Daten & Fakten & Recht Report 2001“ hin:

„Eine Integrationspolitik, die diesem Namen auch gerecht wird, [sollte] Abschied nehmen von der Vorstellung, dass der Aufenthalt und die Beschäftigung von MigrantInnen in Österreich ein „Provisorium“ darstellt, sondern sie als fixen Bestandteil der Gesellschaft akzeptieren, in der sie mit gleichen Chancen und Rechten ausgestattet sind“ (WIF 2002: 5 zit. nach BINDER 2004, S. 45).

Heute sind die MigrantInnen viel heterogener als zur Zeit der gezielten Arbeitskräfte-Anwerbung. Nicht zuletzt hat sich der Anteil der weiblichen Arbeitskräfte verändert, sowie auch das Bildungsniveau (vgl. EL ASIR 2010, S. 13).

Eine weitere Form von Migration nach Österreich im 20. Jahrhundert stellt neben der Arbeitsmigration die Flüchtlingsmigration dar. Außenpolitische Ereignisse, etwa die Ungarnkrise im Jahre 1956 oder der Zerfall des ehemaligen Jugoslawiens in den 1990er Jahren waren mitunter Gründe für den Anstieg der Asylanträge in Österreich. Die Zahl der Hilfe suchenden Menschen war verhältnismäßig gering, dennoch kam es zu einem verschärften Asylrecht (vgl. FRÜHMANN 2010, S. 16).

¹¹ „Der Begriff „Ausländer“ wird gerade in Österreich alltagssprachlich als Synonym für „Fremder“ verwendet. In diesem Sinne gibt es auch „Ausländer“ mit österreichischem Pass. Dagegen wird völlig zu Recht eingewendet, dass wir vielmehr umgekehrt jene, die im rechtlichen Sinn Ausländer sind, als Inländer ohne österreichischen Pass bezeichnen sollten, weil es ja um Menschen geht, die hier ihren Wohnsitz und meist auch den Mittelpunkt ihrer Lebensinteressen haben. Diese Durchsetzung des Begriffes hat mit einer Rechtsordnung und einem begleitenden politischen Diskurs zu tun, in dem die Differenz der Staatsangehörigkeit als primäre Rechtfertigung für Ungleichbehandlung dient.“ (VOLF/ BAUBÖCK 2001, S. 17)

Neben der Flüchtlingsmigration und der Arbeitsmigration gilt die Elitenmigration als die wünschenswerteste Form von Zuwanderung. Hoch qualifizierte Arbeitskräfte sind eher willkommen als minder Qualifizierte á la „Gastarbeiter“ und so sind diese kaum Vorurteilen ausgesetzt, bzw. werden diese Eliten erst gar nicht als „typische AusländerInnen“ bemerkt (*vgl. JANKOVIC 2010, S. 6f.*).

III.1.5.1. Zahlen, Daten, Fakten

Circa 10% der österreichischen Wohnbevölkerung besitzt eine ausländische Staatsangehörigkeit, glaubt man den aktuellen Daten der Statistik Austria (*EL ASIR 2010, S. 13*).

Im europäischen Raum befindet sich Österreich im oberen Mittelfeld, wobei ein direkter Vergleich der Zahlen problematisch ist, da oft nur das Kriterium „Staatsangehörigkeit“ für die Messung von Zuwanderung herangezogen wird. Dieser Zusammenhang ist natürlich gegeben, aber nicht absolut, da sich die Zahl der ausländischen Bevölkerung allein durch die Geburtenrate stark verändert (2., 3. Generation), auch ohne dass tatsächlich eine Migration stattfindet. So stellt die Staatsangehörigkeit kein ausreichendes Mittel dar, um Zuwanderung bzw. den Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund an der österreichischen Wohnbevölkerung zu messen (*vgl. ebd.*). 2001 wurde erstmals bei der Volkszählung auch nach dem Geburtsland gefragt. Somit können mittels der Variablen „Staatsbürgerschaft“ und „Geburtsland“ Menschen mit Migrationshintergrund besser erfasst werden. Eingebürgerte MigrantInnen oder nachfolgende Generationen von Zuwanderern, die eben bereits in Österreich geboren und selbst keine MigrantInnen im eigentlichen Sinne sind, fallen hier darunter. Dadurch konnte festgestellt werden, dass 16% der Gesamtbevölkerung Österreichs einen direkten oder indirekten Migrationshintergrund aufweisen (*vgl. ebd., S. 14*).

Den weitaus größten Anteil nicht-österreichischer StaatsbürgerInnen bilden, laut Rudolf De Cillias Artikel aus dem Jahr 1998, die MigrantInnen aus den gesamten Nachfolgestaaten Jugoslawiens, sie machen mehr als ein Drittel (36%) aus. Die zweite Position nehmen mit 14% deutsche StaatsbürgerInnen ein, und die dritte größte Gruppe bilden die Menschen aus der Türkei. Man kann also annehmen, dass gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich vor allem durch die neuen, zugewanderten Sprachgruppen begründet wird und dass die Anzahl dieser SprecherInnen wesentlich größer ist als die der autochtonen, seit Jahrhunderten hier ansässigen Volksgruppen, wie etwa die im Burgenland slowakisch-deutsch sprechenden ÖsterreicherInnen oder die slowenisch-deutsch Sprechenden in Kärnten (*vgl. DE CILLIA 1998b, S. 229*).

Weiteres lässt sich sagen, dass die Altersstruktur der zugewanderten Bevölkerung deutlich jünger ist als die der ÖsterreicherInnen. Mehr als 40% sind jünger als 30 Jahre. So befindet sich der überwiegende Teil der ausländischen Wohnbevölkerung im erwerbsfähigen Alter (*ebd.* S. 229).

III.1.5.2. Wien

Folgendes Zitat soll eine Situation schildern, die für Wien nicht neu zu sein scheint. Sprachliche Vielfalt herrschte offenbar in Wien schon Mitte des 16. Jahrhunderts, so schrieb der Dichter Wolfgang Schmelzl 1548 über die Stadt, die auf eine lange Einwanderungsgeschichte zurückblicken kann:

„Da wird gehört manch Sprach und Zung, Ich dacht ich wär gen Babl khumen [gekommen], Wo alle Sprach ein Anfang gnomen [genommen], Und hört ein seltsams Dräsch und Gschray [Geschrei] Von schönen Sprachen mancherlay. Hebreisch, Griechisch und Lateinisch, Teutsch, Frantzösisch, Türkisch, Spanisch, Behaimisch, Windisch, Italianisch, Hungarisch, guet Niederländisch, Natürlich Syrisch, Crabatisch, Rätzisch [Serbisch], Polnisch und Chaldeisch. Wolfgang Schmelzl, Ein Lobspruch der hochlöblichen weitberümbten königlichen Stat Wien in Österreich...“
(SCHMELTZL 1548, *zit. nach* BAUER 2008, S.3).

„Die hochlöbliche, weitberühmte königliche Stadt Wien“ ist auch heute noch von sprachlicher und kultureller Vielfalt geprägt denn im Bundesländervergleich liegt Wien an der Spitze mit einem MigrantInnenanteil von 19,1% (*vgl. EL ASIR 2010, S. 13*).

Knapp ein Viertel der Menschen mit Migrationshintergrund in Wien sind heute zwischen 0-15 Jahre alt, der Anteil der Kinder nicht österreichischer Herkunft liegt demzufolge etwa bei 21% aller in Wien lebenden Kinder (*vgl. BINDER 2004, S. 46*). Diese Zahlen besagen, dass viele SchülerInnen in Österreichs (hier: Wiens) Schulen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufwachsen. Aus dieser Tatsache erwachsen Forderungen an die Schulpolitik, nämlich, sich an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen. Es handelt sich keineswegs um MigrantInnen, bei denen ein etwaiger Rückkehr-Gedanke, wie es etwa von den „Gastarbeitern“ noch zu erwarten war, keine oder nur mehr eine sehr geringe Rolle spielt. So gilt auch für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund das Recht auf ein adäquates Bildungsangebot (*vgl. ebd. S. 46f*).

III.1.6. Zusammenfassung

Das vorangegangene Kapitel bietet eine grobe Übersicht von den Rahmenbedingungen und mancher theoretischer Grundlagen zum Thema Mehrsprachigkeit (in weitem Sinne). Nur sehr kurz wurde die historische Entwicklung umrissen, so wurde Bezug auf die Nationenbildung im 18. Jahrhundert genommen. Es wurde konstatiert, dass durch die Entstehung moderner Nationalstaaten die vorbürgerlichen Bildungseinrichtungen zu nationalstaatlich verfassten Bildungssystemen umstrukturiert wurden. Damit einher ging die Verbreitung eines Nations- und Kulturverständnisses, in dem das „Eigene“ wie das „Fremde“ jeweils in sich homogen gedacht wurden: die Nation als geschlossene sprachlich-kulturelle, ethnische Einheit mit einer Nationalgeschichte und einer daraus resultierenden „Nationalkultur“ sowie einem „Nationalcharakter“ (vgl. KRÜGER 1975, S. 38f zit. nach GOGOLIN 2010, S. 72).

Schließlich wurde versucht, die Eckdaten zu Österreichs jüngerer Migrationsgeschichte darzustellen.

Das Aufzeigen einiger gesellschaftlicher, also soziolinguistischer und geschichtlicher Faktoren als Art Rahmenbedingungen zum Thema ist insofern von Wichtigkeit, als es verdeutlicht, dass Mehrsprachigkeit ein komplexes Gewebe darstellt, wo viele Faktoren eine Rolle spielen und sich gegenseitig beeinflussen. Diese „Fäden“ sind unter anderen Faktoren wie Geschichte, Gesellschaft, Politik, Kultur, Medien, Sozioökonomie, Bildungsinstitute und -systeme, Psychologie und letztendlich Individuen. Es zeigt sich, dass ein multiperspektivischer Zugang von Nöten ist um dem Thema der Mehrsprachigkeit gerecht zu werden.

Die Zitate einiger herangezogener Autoren sowie der Beitrag über die Darstellung der MigrantInnen in Medien sollen letztendlich aufzeigen, dass das Thema der Migration insgesamt ein Aufgeladenes darstellt. Eigen- und Fremdzuschreibungen, welche mittels der Zuordnung von gesprochenen Sprachen leicht identifiziert werden kann, führen zu unterschiedlichsten Konflikten. Darauf macht etwa Paul Mecheril immer wieder aufmerksam und versucht diejenigen, die das Eigene und das Fremde konstruieren (können), an Reflexion und wiederholtes Nachdenken zu erinnern, ob und wie solche Konstruktionen verhindert werden können.

III.2. Streitfall Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

In Österreich gründet sich gesellschaftliche Mehrsprachigkeit vor allem auf die neu zugewanderten Sprachgruppen. Die Zahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird größer. Dies wird auch mehr und mehr in der Öffentlichkeit wahrgenommen, aber in zumeist defizitär ausgerichteter Perspektive thematisiert. Insbesondere die Zahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in einigen Klassen und Schulen Österreichs ist ein mediales Thema. So

wird Migrationshintergrund häufig als Anzeichen einer Problematik des gesamten Schulsystems und der Gesellschaft gesehen.

Von Kindern war eigentlich nie die Rede gewesen. In der Idealvorstellung waren sie im Zusammenhang mit „Gastarbeitern“ nicht vorgekommen. Die Idee, dass die angeworbenen ausländischen Arbeitskräfte – jung, ledig, männlich – den Bedarf an Arbeitskräften decken und nach getanem Job wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren sollten, ließ die Frage nach Kindern nichtösterreichischer Herkunft und nichtdeutscher Muttersprache zunächst gar nicht aufkommen (vgl. VOLF/BAUBÖCK 2001, S. 177). Der einsetzende Familiennachzug stellte das Prinzip „eine Gesellschaft (Nation) - eine Sprache“ jedoch nachhaltig in Frage und veranlasste zahlreiche westeuropäische Anwerbestaaten, darunter auch Österreich, unter anderem spezifische schul- und bildungspolitische Angebote für Kinder von Zuwanderern einzurichten (vgl. ebd.).

Die Schule, als „historisch älteste Kernorganisation des Erziehungssystems“ (MECHERIL u.a. 2010, S. 55), muss sich ihre Klientel, also ihre SchülerInnen nicht schaffen, sondern für ihren Bestand sorgt die Schulpflicht. Insofern ist die Schule den Gegebenheiten, die eine Migrationsgesellschaft mit sich bringt, vollkommen ausgeliefert.

Ab Ende des 18. Jahrhunderts begann sich im Zusammenhang mit der Herausbildung der Nationalstaaten in Europa ein öffentliches, „potenziell auf alle Kinder (...) ausgerichtetes (Pflicht)-Schulwesen heraus zu bilden“ (GOGOLIN 2010, S. 27). Dadurch wurde der Umgang mit sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität im Bildungsbereich zunehmend Gegenstand bildungspolitischer Konflikte, welche zum Teil bis heute ungelöst blieben. Ab diesem Zeitpunkt spielten neben den Merkmalen wie Geschlecht, Sozialstatus oder physische und psychische Gesundheit nun auch Sprache, Kultur, ethnische Zugehörigkeit und Staatsangehörigkeit eine Rolle bei der Entscheidung darüber, wer unter welchen Bedingungen die öffentlichen Bildungseinrichtungen besuchen muss bzw. darf, und in welcher Sprache der Unterricht abzuhalten ist (vgl. ebd.).

III.2.1. Mehrsprachigkeit als Normalzustand?

Rudolf de Cillia stellt fest, dass mehrsprachige Gesellschaften und Staaten die Regel sind und demgegenüber einsprachige Gesellschaften oder nahezu einsprachige Gesellschaften, also Staaten mit sprachlich hochgradig homogener Bevölkerung, die ganz große Ausnahme darstellen. Mit anderen Worten: Monolinguale Gesellschaften, das heißt die Einheit von Sprache, Staat und Nation, gibt es seiner Ansicht nach, praktisch nicht (vgl. DE CILLIA 1998b, S. 236).

Lange Zeit pflegten einige europäische Länder eine „Nicht-Anerkennung“ der faktischen Einwanderungs- und Niederlassungsprozesse, infolge dessen entwickelten sich auch kaum überzeugende, politische, rechtliche und soziale Steuerungsmodalitäten. Die Anerkennung von Migration als gesellschaftliche Normalität, vermochte nicht ganz die defizitorientierte „alte“ Sichtweise auf Migration zu überwinden. So zieht sich diese durch alle relevanten gesellschaftlichen Bereiche, wie den Arbeitsmarkt, die Sozialsysteme und den Bildungsbereich.

Für all diese Bereiche war und ist symptomatisch, dass im Falle von Migration und Mehrsprachigkeit Problemzuschreibungen (vor allem in den Medien) und Befürchtungen Gang und Gäbe sind. Auf diese Weise können Konstruktionsprozesse, nämlich die „der Fremden“, „der AusländerInnen“, oder „der MigrantInnen“ die mit negativen Konnotationen besetzt sind, entstehen. So wurden etwa unter anderem Integrationsprobleme ausschließlich auf Seiten der MigrantInnen gesehen (*vgl. DIEHM/ PANAGIOTOPOULOU 2011, S. 10*).

Das Feld der „Kultur“¹², insbesondere das der kulturellen Differenzen diente als geeignet zum Beschreiben vermeintlicher Integrationsproblemen. So wird bis heute versucht, Bildungsbeteiligung unter anderem, mit kulturellen Differenzen zu erklären. Im pädagogischen Diskurs standen jahrelang häufig die als „anders“ empfundenen kulturellen Praktiken der „MigrantInnenkinder“ im Vordergrund. Die „andere Kultur“ diente somit als Nachweis für unüberbrückbare Differenzen zwischen Schule und Elternhaus. So wurden zu Lasten der Migrantenfamilien kulturelle Eigenschaften als Bildungshindernisse dargestellt (*vgl. DIRIM/ HAUENSCHILD/ LÜTJE-KLOSE/ LÖSER/ SIEVERS 2008, S. 14*).

III.2.2. PISA und Bildungsbenachteiligung

Man muss festhalten, dass Migration an alle Länder Europas Herausforderungen stellt, denen sie auf unterschiedliche Weise begegnen. Bei aller Verschiedenheit im Umgang mit Migration in den europäischen Migrationsgesellschaften ist mit Blick auf die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den jeweiligen Schulsystemen festzuhalten: In allen nationalen Schulsystemen ist die Benachteiligung dieser „Klientel“ auffällig gegenüber den Einheimischen. Das bezeugte beispielsweise PISA, die unter anderem die Leistungsfähigkeit der nationalen Bildungssysteme misst und in Konkurrenz zueinander treten lässt. Das österreichische

¹² Es sei hier kurz auf den Begriff des „kulturellen Rassismus“ verwiesen, der vom französischen Theoretiker Etienne Balibar 1990 geprägt wurde. Er meint damit, dass an die Stelle der Rede von „Rasse“ nun „Kultur“ getreten sei, ein anderes Wort mit (potenziell) ähnlichem Gehalt. Wenn der Begriff der Kultur dazu dient, Ausgrenzungen und Ungleichbehandlungen zu legitimieren, haben wir es potenziell mit einer Variante des Rassismus zu tun, so Balibar (*vgl. MECHERIL/ MELTER 2010, S. 153*).

Schulsystem schnitt hier besonders schlecht ab. Es war nicht gelungen, die Kinder der MigrantInnen ausreichend für eine „volumfängliche Inklusion“ (DIEHM/PANAGIOTOPOULOU 2011, S. 11) in die relevanten Teilsysteme der Gesellschaft zu qualifizieren (vgl. ebd.). Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt ist im Zuge dieser internationalen Schulleistungsuntersuchungen in vielen Staaten zu einer zentralen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Frage geworden. Bildung und Ausbildung spielen bekanntlich eine zentrale Rolle für die berufliche und gesellschaftliche Integration von MigrantInnen. So stellt eine Einbindung in den Arbeitsmarkt den „Schlüssel für soziokulturelle Teilhabe“ (ESSER 2001, zit. nach EL ASIR 2010, S. 20) dar. Daher kommt für eine dauerhafte und nachhaltige Integration dem Bildungssystem eine hohe Bedeutung zu.

Dass sprachliche Differenz, genauer gesagt, das nicht vollständige Beherrschen der deutschen Sprache heute zu jenen Entscheidungen führt, welches Kind in welche Schulform gehen soll, zeigt sich etwa in der Überrepräsentanz von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache in geringer angesehenen Sonderschulen (vgl. DIRIM 2010, S. 122). Hier werden häufig nicht professionell begründete Zuweisungen gemacht, die für das Individuum lebenslange Folgen haben können. Mangelnde Schulbildung, mangelnde Sprachkenntnisse der Eltern, fehlende oder falsche Bildungsaspirationen und zuwenig Kenntnis des Schulsystems seitens der Eltern sind Kriterien, die dazu führen, dass solch Entscheidungen, getroffen von PädagogInnen, unhinterfragt von den Eltern hingenommen werden. Diese Gruppe von SchülerInnen, die die so genannte Sonderschule besuchen, ist damit in der eklatantesten Weise von Bildungsbenachteiligungen betroffen. Der Zusammenhang von sozioökonomischen Status und Schulleistungen wird durch eine Vielzahl von Studien, beispielsweise durch PISA, bestätigt (vgl. DIRIM/HAUENSCHILD/LÜTJE-KLOSE 2008, S. 9).

So haben die Eltern der betroffenen Kinder mit Migrationshintergrund in den meisten europäischen Staaten im Durchschnitt einen geringeren wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status als die Eltern von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Die Tatsache, dass die meisten MigrantInnen in Österreich aufgrund der Arbeitsmigration einwanderten, weist darauf hin, dass diese Gruppe tendenziell geringere berufliche Qualifikationen mit sich bringt und daraus schließend, einen geringen sozioökonomischen Status erwerben konnte. Dies nennt sich „Doppelte Benachteiligung“ (EL ASIR 2010, S. 21): Kinder aus MigrantInnenfamilien können im Bildungssystem Nachteile aufgrund ihrer Herkunft und ihrer sozioökonomischen Situation erfahren (vgl. ebd.).

So verringert ein niedriges Haushaltseinkommen allgemein die Wahrscheinlichkeit eines hohen Bildungserfolges. Bei der schulischen Unterstützung von Kindern durch ihre Familien schafft Geld direkt (Kauf von Büchern, Ermöglichung von Nachhilfe) oder indirekt (in Form von

Zimmeranzahl, Zahl der jüngeren Geschwister, um die sich die älteren zum Teil kümmern müssen) Rahmenbedingungen, die oft nachteilig auf Lern- und Bildungsprozesse wirken (*vgl. DIRIM 2010, S. 126*).

Jedoch sind sozioökonomische Faktoren und Herkunft nicht immer „Schuld“ an Bildungsbenachteiligung. Sie können aber Bildungsbenachteiligung begünstigen. Es gibt auch Vergleiche mit anderen Ländern, die aufzeigen, dass Lernerfolg nicht zwangsläufig mit den Faktoren Migrationshintergrund oder Einkommen der Eltern, verknüpft sein muss.

Spätestens seit PISA wurde der Umgang mit ethnischer und sprachlicher Vielfalt an Schulen zu einer zentralen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Frage. So ergab die internationale PISA Studie 2003, welche den Schulerfolg vor allem an den Kompetenzen in der jeweiligen Schulsprache festmacht, erhebliche Leistungs Nachteile von SchülerInnen mit, sowohl von den SchülerInnen, die der 1. Generation zugerechnet werden als auch die der 2. Generation, jene, die schon im Aufnahmeland geboren worden ist (*vgl. DIRIM/ HAUENSCHILD/ LÜTJE-KLOSE 2008, S. 10*). Die OECD konstatiert für Österreich, dass im Verhältnis zum finanziell-materiellen Input die Ergebnisse in den Schulleistungstudien unterdurchschnittlich sind:

„Die politischen Maßnahmen und Programme für Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind nicht effektiv genug in ihrer Wirkung. [...] Die gesetzlichen Bestimmungen [zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität mit ihren drei Säulen: Muttersprachlicher Unterricht, Unterstützungs-Strukturen in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Interkulturelle Bildung], die sukzessive seit Anfang der 1990er Jahre erweitert worden sind, und für alle Schularten gelten, sind in nicht-verbindliche Bedingungen formuliert. Ihre Umsetzung hängt von den Entscheidungen der örtlichen Schulleitungen oder LehrerInnen ab und ist weder Gegenstand bemerkenswerter Forschung noch einer systematischen Dokumentation und Evaluation« (*OECD 2009, S. 17 zit. nach: MECHERIL 2010b, S. 22*).

Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass einige Staaten seine SchülerInnen so unterstützen können, dass Migrationshintergrund und Familieneinkommen nicht unbedingt Einfluss auf die Bildungspartizipationen haben müssen. So kann Folgendes formuliert werden: Eine Aufgabe und Verantwortung der Schule demokratischer Gesellschaften besteht darin, dass Faktoren wie Migrationshintergrund nicht zu einer systematischen Schlechterstellung führen.

Isabell Diehm und Argyro Panagiotopoulou kamen zu dem Schluss, dass Erklärungen für die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund auf unterschiedlichen Ebenen auszumachen ist: Auf der Makroebene der nationalen Bildungspolitiken stellen sie fest, dass Bildungsbeteiligung dieser Kinder in denjenigen Ländern höher liegt, in denen es weniger ökonomische Ungleichheit gibt und in denen gut entwickelte Systeme im Bereich der Vorschulerziehung anzutreffen sind. Auf der Mesoebene konstatieren sie, dass die Qualität der

einzelnen Schulen mithin deren Lehrpersonal als auch die Bildungsinhalte von hoher Bedeutung für die Leistungsfähigkeit der SchülerInnen sind. Schließlich gelte auf der Mikroebene der Familie und des Zuhauses, dass Kinder positive Effekte nachweisen, wenn sie in den Genuss unterstützender Programme zum Ausgleich von sozioökonomisch bedingter Schlechterstellung gekommen sind (*vgl. DIEHM/PANAGIOTOPOULOU 2011, S. 12*).

In Österreich als auch in vielen anderen Ländern, scheint allerdings – und damit wäre hier noch eine andere Dimension der Problematik angesprochen – nach den Ergebnissen der PISA-Studien eine Zeit angebrochen, in der vermehrt mess- und quantifizierbare Aspekte der Bildung in Augenschein genommen werden. Es besteht die Gefahr einer eingeschränkten Rationalität, mit der alles, was nicht direkt „verbuchbar“ erscheint (wie etwa ein langfristiger Förderprozess von Muttersprachen), unberücksichtigt bleibt (*vgl. DIRIM/HAUENSCHILD/ LÜTJE-KLOSE 2008, S. 15*). Die Quantifizierung von Bildungserfolgen wird der Qualität von Bildung aber nur dann gerecht, wenn sie durch tiefere Einblicke in Bildungsprozesse ergänzt wird.¹³

Schließlich lässt sich die Situation der Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen auch so zusammenfassen, wie es Inci Dirim, Katrin Hauenschild und Birgit Lütje-Klose in ihrer Einleitung zum Band „Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen“ beschreiben:

„Dass soziokulturelle Vielfalt und Heterogenität auf allen gesellschaftlichen Ebenen Merkmale sind, findet nach wie vor nicht flächendeckend Anerkennung. Und dass Kinder seit Jahrzehnten dauerhaft in Deutschland lebender Familien mit Migrationshintergrund im und durch das Bildungssystem benachteiligt sind, muss bisherige Integrationsbemühungen grundlegend in Frage stellen“ (*DIRIM/ HAUENSCHILD/ LÜTJE-KLOSE 2008, S. 16*).

III.2.3. Zusammenfassung

Angesichts solcher beispielhafter Befunde wird deutlich, dass von einer Normalität von einwanderungsbedingter sprachlicher Heterogenität im Bereich der öffentlichen Bildung noch nicht die Rede sein kann, obwohl mehrsprachige Gesellschaften schon längst die Regel und nicht die Ausnahme darstellen. Trotz dieser Tatsache erleben Kinder und Jugendliche aus Familien mit

¹³ Exemplarisch dafür wäre das Beispiel der Sprachstandsdiagnostik. So sehr es wichtig erscheint, handhabbare Instrumente für die Fundierung der Sprachförderung zu konstruieren, so ist es genauso wichtig, an der allgemeinen pädagogischen Haltung gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund (verbunden mit einem kritischen Bewusstsein gegenüber Machtverhältnissen) zu arbeiten. Auch sprachfördernde Maßnahmen müssen in ein umfassendes pädagogisches Handlungskonzept eingebettet werden (*vgl. DIRIM/ HAUENSCHILD/ LÜTJE-KLOSE/ LÖSER/ SIEVERS 2008, S. 15*).

Migrationshintergrund Benachteiligung im Schulsystem¹⁴, so dass der Abbau von Bildungsbenachteiligung überall eine Herausforderung darstellt, die es zwingend zu meistern gilt (*vgl. ebd.*). Beim Diskurs Mehrsprachigkeit in Verbindung mit Bildungserfolg muss auch die Gesetzgebung zur Einwanderung sowie die Integrationspolitik berücksichtigt werden.

Der Diskurs über gesellschaftliche Mehrsprachigkeit konnte hier nur grob skizziert werden. Mit Absicht wurde er als Problemfeld dargestellt, da das Thema nicht nur für Kontroversen in Politik und in der Öffentlichkeit sorgt, sondern auch und vor allem darum, weil es auf so vielen unterschiedlichen Ebenen zu führen ist und somit diverse Diskurse verbindet, die nicht so einfach zu durchschauen sind.

Natürlich würde es den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, auch nur einige Aspekte zum Thema Mehrsprachigkeit im Detail zu behandeln. Es soll lediglich der Blick der Leserin und des Lesers für die Komplexität der Materie geschärft werden sowie einige Problembereiche aufgezeigt werden.

In weiterer Folge soll das Individuum ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Es ist der Versuch, aus Sicht der Spracherwerbsforschung Mehrsprachigkeit und die positiven Effekte einer Sprachförderung aufzuzeigen.

III.3. Streitfall: Individuelle Mehrsprachigkeit

III.3.1. Die Position der letzten Jahrhunderte

Nicht immer wurde es als positiv und erstrebenswert angesehen, wenn Menschen mehrere Sprachen beherrschten und im alltäglichen Leben sprachen.

Els Oksaar stellte fest, dass heute über 70% der Weltbevölkerung mehrsprachig ist, also mindestens zwei Sprachen im täglichen Leben verwendet (*vgl. OKSAAR 2003, S. 27*). Die kritische Haltung gegenüber dem Beherrschen mehrerer Sprachen kann beispielsweise aus der „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ aus dem Jahre 1881 entnommen werden. Denn im 19. Jahrhundert wurde in unseren Breitengraden ein „mit philosophischen und pädagogischen Theoremen betriebener Prozess gegen Mehr- und Vielsprecherei“ geführt (*BURGER 1995, S. 25*). Die wissenschaftliche Pädagogik, so resümiert der Artikel dieser zeitgenössischen Enzyklopädie, sei sich einig, dass „das Zugleichlernen mehrerer Sprachen im Kindesalter“ (*ebd.*) zu verwerfen sei. Die Argumente, die dagegen

¹⁴ Einen ausführlichen Überblick über die derzeit vorliegenden Erklärungsversuche für die signifikante Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte im deutschen Schulsystem gibt Heike Diefenbachs Publikation aus dem Jahr 2008: „Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem. Erklärungen und empirische Befunde.“

angeführt wurden, reichten von einer übermäßigen Belastung des Erinnerungsvermögens der Kinder bis zu einer Beeinträchtigung ihrer „Gemüthslebens“, außerdem entstünden „Zwitterbildungen“ (*ebd.*). Vor allem aber müsse gelten, dass nur eine Sprache Muttersprache sein könne: „Die fremde Sprache bleibt dem Kinde eine Fremde und so soll es sein“ (*ebd.* S. 26). Dass es im 19. Jahrhundert die nationale Identität, und mit ihr das Konstrukt der Sprachnation zu bewahren galt, lässt sich hier gut ablesen. So zeigt sich, dass vor ca. 120 Jahren dem Diskurs der individuellen Mehrsprachigkeit gegenüber keine positive Position eingenommen wurde.

Im letzten Jahrhundert gab es bis in die 50er Jahre eine eher negative Haltung gegenüber frühem Fremdsprachenunterricht in der Schule. Man glaubte, die individuelle Entwicklung wäre gefährdet. So wurde das Erlernen einer zweiten, fremden Sprache erst nach dem gefestigten Erwerb der Muttersprache empfohlen. Dies argumentierte der Germanist Leo Weisgerber, welcher bis in die 1970er Jahre eine Autorität in der universitären Deutschdidaktik war, wie folgt:

„Dort, wo Anlagen, Familienverhältnisse, Lebensschicksale und unablässiges Mühen zusammenkommen, wird es unter Tausenden von Fällen einmal gelingen, die ideale Form der Zweisprachigkeit zu gewinnen: die Stufe der souveränen Beherrschung zweier Sprachen, des Ergänzens der Lücken und Einseitigkeiten der einen durch die Eigenwerte der anderen. Aber die ist der Glücksfall Einzelner.

Für die große Menge behält es Geltung, dass der Mensch im Grunde einsprachig ist (...) vor allem aber gehen corruption des moeurs Hand in Hand (...) Das geht von einer Störung der geistigen Entfaltung zu einer Einbuße der Geistesschärfe selbst; geistige Mittelmäßigkeit ist die Folge, erschwert dadurch, dass zugleich die Kräfte des Charakters leiden: man lässt sich gehen, unscharfer, grober, fahrlässiger Sprachgebrauch, das ist gleichbedeutend mit wachsender Trägheit des Geistes und sich lockernder Selbstzucht, einem Abgewöhnen des Drängens nach sprachlicher Vervollkommenung. Die Trübung des sprachlichen Gewissens führt nur zu leicht zum Erschlaffen des Gewissens insgesamt (WEISGERBER 1966, S. 73 *zit. nach* DE CILLIA 1998b, S. 235).

Leo Weisgerber steht hier stellvertretend für eine Denktradition, die durchaus immer noch Einfluss auf unsere Schulpolitik hat: etwa wenn man sich gegen einen frühen Zweit- und Fremdsprachenunterricht wehrt, weil man eine zweite, fremde Sprache angeblich erst nach dem gefestigten Erwerb der Muttersprache lernen sollte. So gilt oft nach wie vor der Konsens: Der Mensch sei im Grunde monolingual.

Das oben angeführte Zitat des deutschen Sprachwissenschaftlers Weisgerber wird in diversen sprachwissenschaftlichen Artikeln angeführt um aufzuzeigen, inwiefern sich die Linguistik bezüglich des Diskurses individuelle Mehrsprachigkeit wandelte. Mit der Begründung, dass es in den 1960er Jahren und davor noch keine nennenswerte Sprachförderprogramme gab, ist es zumindest teilweise möglich, Leo Weisgerbers Haltung nachzuvollziehen. Er schreibt von dem Glücksfall Einzelner, die eine ideale Zweisprachigkeit beherrschen. Durchaus verständlich ist die Position, dass, wenn Zweisprachigkeit keine Förderung, Erhaltung oder „Pflege“ erfährt, nicht

ideal ausgeprägt werden kann. Seine weitere Annahme, dass die Menschen im Grunde einsprachig sind, konnte jedoch grundlegend widerlegt werden (siehe nächsten Punkt).

III.3.2. Persepektivenwechsel: „Bilingual education is good for everybody“

Seit der Entstehung einer soziolinguistischen Theorie in den 1970er Jahren in den USA, der „bilingual education“, lautet die neue Botschaft: „Bilingual education is good for everybody“ (vgl. BURGER 1995, S. 25). Der Soziolinguist Joshua A. Fishman betonte das humanisierende Potential dieser Theorie, ihre kulturelle Transferleistung und ihre integrative Funktion. Fishman vertrat auch jene Meinung, welche von LinguistInnen heute gern übernommen wird, dass Zweibeziehungsweise Mehrsprachigkeit¹⁵ auf der Ebene des Individuums eigentlich die Regel darstellt. Laut Fishman sei mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zweisprachig. Rudolf de Cillia, Sprachwissenschaftler an der Universität Wien, meint in Anlehnung auf den amerikanischen Soziolinguisten, dass wenn von einem sehr weit gefassten Mehrsprachigkeits-Konzept auszugehen ist, jeder Mensch mehrsprachig ist: Denn es sei Tatsache, dass jede und jeder kompetente SprecherIn einer Sprache über mehrere Varietäten dieser Sprache verfügt, zum Beispiel dialektale, regionale und soziale Erscheinungsformen (vgl. DE CILLIA 1998a, S. 19).

Das immer noch verbreitete Vorurteil, welches besagt, ein Kind kann nicht zwei (oder gar mehrere) Sprachen lernen, weil sein Gehirn nur beschränktes Volumen hat und deshalb überfordert wäre, so wie es etwas aus dem Zitat von Leo Weisgerber hervorgeht, kann nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung widerlegt werden. Vielmehr ist es so, dass jeder Mensch eine mehr oder weniger entwickelte, allgemeine Sprachfähigkeit erwirbt, die sich dann auf die erste, die zweite, die dritte Sprache auswirkt (vgl. ALLEMAN-GHIONDA/ PFEIFFER 2008, S. 29).

III.3.3. Unterschiedliche Formen von individueller Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit bzw. Zweisprachigkeit, kann in mannigfacher Form stattfinden. So kann auf vereinfachte Weise unterschieden werden:

¹⁵ Der Terminus Zweisprachigkeit beziehungsweise Bilingualismus bezeichnete bis in die 1960er Jahre die gleich gute Beherrschung von zwei Sprachen. Der Begriffsumfang wurde aber in der Folge wesentlich erweitert und Zweisprachigkeit, beziehungsweise Mehrsprachigkeit, bedeutet heute „the knowledge and use of two or, more languages“ (MACKEY 1987 zit. nach DE CILLIA 1998a, S. 18).

- Simultaner Spracherwerb bei frühkindlicher Zweisprachigkeit, wo Kinder zwei Erstsprachen gleichzeitig erwerben. Meist ist davon die Rede, wenn Kinder in Familien mit verschiedensprachigen Eltern aufwachsen. Das stellt das besonders günstige Extrem dar (*vgl. DE CILLIA 1998a, S. 19*).
- Schul-Bilinguismus bezeichnet den Spracherwerb durch formale Unterweisung im Fremdsprachenunterricht. Schulische Kenntnisse und Fertigkeiten werden gesteuert in einer zweiten Sprache erworben (*ebd.*).
- Eine Mischform, und wohl die komplexeste Form von Mehrsprachigkeit. Sie stellt einen zeitlich verschobenen frühen Erwerb einer Zweitsprache dar, etwa wenn die Erstsprache eine andere ist als die der gesellschaftlichen Umgebung, so wie es bei Kindern mit Migrationshintergrund häufig der Fall ist. Hier sind in der Regel ungesteuerter (da heißt, ohne lenkende Maßnahmen durch LehrerInnen oder Lehrprogrammen) Zweitspracherwerb durch die Umgebungssprache und gesteuerter Erwerb durch schulische Unterweisung am Entstehen von Zweisprachigkeit beteiligt (*vgl. ebd.*).

Jede dieser Formen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit auf individueller Ebene wird heute von der Spracherwerbsforschung positiv beurteilt, und als persönlicher Reichtum und besondere Qualifikation eines Individuums gesehen, wobei hier noch festzuhalten ist, dass das Prestige der jeweiligen Sprache eine nicht unwesentliche Rolle bei der Beurteilung dieser Mehrsprachigkeit spielt (*vgl. DE CILLIA 1998b, S. 235*).

Ein Argument, das jedoch gegenwärtig wiederholt gegen Mehrsprachigkeit ins Treffen geführt wird, betrifft Phänomene, die hauptsächlich bei den Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachten sind, und mit dem Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ oder „Semi-Linguismus“ bezeichnet wird. Dieser Terminus wird weiter unten in Anlehnung auf die Spracherwerbstheorien erläutert.

Eine andere Unterscheidung machen Nehr/Karajoli indem sie aufzeigen, dass gesellschaftliche und soziale Faktoren auch dafür verantwortlich sind, dass individuelle Zweisprachigkeit nicht gleich individuelle Zweisprachigkeit ist: „elitist bilingualism“ und „folk bilingualism“. Der letztere Begriff trifft wieder vor allem auf die Menschen mit Migrationshintergrund, welche größtenteils infolge der Arbeitsmigration nach Österreich kamen, und heute oftmals als die „Problemfälle“ unserer Schulen gelten (*vgl. ebd. S. 237*).

III.3.3.1. Einblick in die am meisten rezierten Zweitspracherwerbstheorien

Je besser ein Kind in seiner Mehrsprachigkeit gefördert wird, desto besser wird seine „common underlying proficiency“ (CUP) (ALLEMAN-GHIONDA/PFEIFFER 2008, S. 28), zu Deutsch: allgemeine Sprachfertigkeit, sein. Es scheint logisch, dass ein Kind mit einer hoch entwickelten CUP leichter eine Zweitsprache¹⁶ lernen kann. Es kann hier festgestellt werden, dass die Förderung der Muttersprache welche in der Linguistik L1, *language 1* genannt wird, im Hinblick auf den Erwerb der Zweitsprache und den damit zusammenhängenden allgemeinen Schulerfolg sinnvoll ist (vgl. ebd. S. 28).

Diese Annahme kann in der Spracherwerbstheorie durch die „Interdependenzhypothese“ formuliert werden. Sie stammt von Jim Cummins, einem kanadischen Pädagogen, und findet weltweit unter LinguistInnen Anerkennung. Sie sieht eine enge Abhängigkeit von Erst- und Zweisprache und plädiert für eine Verzahnung dieser beiden.

Hier haben konsequenterweise viele Faktoren Einfluss auf die Fertigkeit, eine weitere Sprache neben der L1 zu erlernen. So spielen unter anderem, das Bildungsniveau und das Pflegen der Sprache seitens der Eltern, aber auch die weiteren Bezugspersonen, auch der Lehrpersonen sehr große Rollen.

Cummins Interdependenzhypothese, so der Konsens, kann sich positiv auf die wechselseitige Abhängigkeit zwischen den Sprachen L1 und L2 auswirken, allerdings nur dann, wenn beide Sprachen gebraucht und gefördert werden und die oben erwähnten Faktoren günstig sind (vgl. CUMMINS zyt. nach ALLEMAN-GHIONDA/PFEIFFER 2008, S. 28). Dies hat folglich Konsequenzen für schulpolitische Entscheidungen und für den Unterricht.

Hintergrund für Cummins Interdependenzhypothese ist die Beobachtung, dass Kinder und Jugendliche, die als so genannte „SeiteneinsteigerInnen“ (JEUK 2008, S. 32) ab einem Alter von 10 oder 12 Jahren eine zweite Sprache in der Schule des neuen Aufnahmelandes erwerben, häufig erfolgreicher beim Zweitspracherwerb sind, als Kinder mit Migrationshintergrund die im Aufnahmeland schon geboren und aufgewachsen sind. Es wurde daraus geschlossen, dass die SeiteneinsteigerInnen ihre Erstsprache im Herkunftsland so erworben haben, dass sie als Grundlage für den Erwerb einer weiteren Sprache dienen kann. Demgegenüber erwerben viele Kinder mit Migrationshintergrund die im Aufnahmeland geboren sind, ihre Erstsprache lediglich

¹⁶ Der Begriff *Zweitsprache* bezieht sich auf den Erwerb einer zweiten Sprache, der nicht synchron mit dem Erstspracherwerb erfolgt, sondern zumindest zeitversetzt. Aus diesem Grund resultiert auch die Benennung in *Zweitsprache*, in der Linguistik hauptsächlich als L2 (*language 2*) bezeichnet. In der Literatur wird der Terminus mehrdeutig verwendet und ist teilweise für alle Formen der Sprachaneignung nach der *Erstsprache* gebräuchlich (vgl. FRÜHMANN 2010, S. 11). Oksaar definiert Zweitspracherwerb etwa als „jede Art des Erwerbs einer Sprache, die konsekutiv zum Erwerb der Erstsprache erfolgt“ (OKSAAR 2003, S. 15).

im Rahmen der familiären Kommunikation. Die sprachliche Bildung im Kindergarten hingegen, die die Grundlage der schulischen sprachlichen Bildung ist, findet in einer anderen Sprache statt, so Stefan Jeuk in seinem Aufsatz „Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache“ (*ebd.*). Wenn dann die Erwerbsbedingungen nicht optimal sind, kann das Kind die Zweitsprache nicht so erlernen, dass schulische Bildung darauf aufbauen könnte. Demzufolge sei die nicht alphabetisierte Erstsprache mangels institutioneller und/oder privater Förderung nicht in der Lage, als Grundlage von Bildungsprozessen zu dienen. Hier darf jedoch nicht vergessen werden dass allenfalls von einem Trend gesprochen werden kann, im Einzelfall kann der Zweitspracherwerb erfolgreicher oder weniger erfolgreich verlaufen (*vgl. ebd. S. 32*).

Die formulierte Interdependenzhypothese wurde in Anlehnung an die „Schwellenniveauhypothese“ (*AHV AZ 2008, S. 54*) entwickelt, welche von Tove Skuttnabb-Kangas, einer finnischen Pädagogin und Perti Toukomaa, einem finnischen Psychologen in den 1970er Jahren, festgelegt wurde: Sie fanden in ihren Forschungsergebnissen heraus, dass zunächst eine gewisse Kompetenz in der Erstsprache gegeben sein muss, also eine bestimmte Schwelle erreicht sein muss, bevor der Zweitspracherwerb positiv ausfallen kann (*ebd.*). Diese Annahme wurde jedoch zum Teil widerlegt, zumal es empirisch nicht möglich sei, „Schwellen“ festzulegen (*DIRIM 2010, S. 17*) und weil es nicht von Nöten sei, auf jeden Fall zuerst die Muttersprache, die L1 gründlich bis zu einer bestimmten Schwelle hin, zu erlernen, bevor und damit mit einer zweiten Sprache begonnen werden kann und darf. Denn wenn dies so wäre, gäbe es auf der Welt keine Menschen, die von Geburt an zweisprachig werden. Wie bei der Interdependenzhypothese spielt unter anderem die Pflege und Verwendung der Erstsprache eine wesentliche Rolle.

III.3.3.2. Doppelte Halbsprachigkeit

Von Bedeutung gewinnt die Schwellenhypothese jedoch, wenn von doppelter Halbsprachigkeit oder von Semi-Linguismus die Rede ist (*vgl. DE CILLIA 1998a, S. 20*). Wie schon weiter oben erwähnt wurde, ist dieses Phänomen oft bei Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachten. Es resultiert, wenn sprachliche Sozialisationsverläufe so passieren, dass keine der beiden Sprachen L1 und L2 wirklich erworben wird. So handelt es sich um eine stecken gebliebene, unvollständige sprachliche Sozialisation; eine Zweisprachigkeit, bei der sich aufgrund eines ungünstigen Verlaufs weder die eine noch die andere Sprache, daher auch die Spracherwerbsfähigkeit an sich nicht voll entwickeln konnte. Wenn die schulische Sozialisation ausschließlich oder überwiegend in einer Zweitsprache erfolgt, so bricht die Entwicklung der

Erstsprache mit dem Schuleintritt ab. Dieser Bruch in der sprachlichen Entwicklung besteht in mangelhafter Kenntnis der Muttersprache und der Zweitsprache und zeigt sich häufig erst dann

(...) wenn ein Kind abstrakte Begriffe verstehen und gebrauchen soll. Konsequenterweise ist er [der Semi-Linguismus] begleitet von schulischem Versagen. Ebenso zeitigt das Nicht-Erreichen des gesellschaftlichen Standards Beeinträchtigungen im emotionalen Bereich, so dass Semilingualismus als ein die Gesamtpersönlichkeit betreffendes Syndrom zu sehen ist (*FTHENAKIS et al 1985, S. 19 zit. nach DE CILLIA 1998b, S. 237*).

Durch dieses Phänomen kann ein wichtiges Argument für die dementsprechende Berücksichtigung der Muttersprachen als Unterrichtsprachen im schulischen Kontext wirksam werden. Ein weiteres Argument für die Berücksichtigung der Erstsprache stellt ihre identitätsstiftende Funktion.

III.3.3.3. Verhältnis Identität und Erstsprache

Dass eine so beschriebene identitätsstiftende Funktion der Erstsprache überhaupt nicht im Gegensatz zu Mehrsprachigkeit steht oder diese behindert, stellt Hans Jürgen Krumm, emeritierter Professor am Institut Germanistik der Universität Wien, in seinem Aufsatz „Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten“ (*KRUMM 2009, S. 239*) fest. Durch sprachenbiographische Studien konnte er eine identitätsstiftende Funktion der Erstsprachen festmachen, welche durchweg unabhängig vom Grad der Beherrschung der einen, der Erstsprache, ebenso wie der anderen, der Zweitsprache, ist.

„Die Einbeziehung der Familiensprache im Kindergarten und Schule, die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Identität, erfüllt für die Betroffenen eine wichtige psychosoziale Funktion, nämlich die der Bestätigung des Selbstbildes und der als wichtig empfundenen Zugehörigkeiten“ (*ebd.*).

Zudem kann es auch sein, dass ein „Sprachenkonflikt“ (*ebd. S. 239*) im Individuum entsteht, wenn die Erstsprache „bedroht“ wird: So kann eine Konsequenz die Abwehr von Mehrsprachigkeit sein, diesmal aber nicht von Seiten der Aufnahmegesellschaft sondern durchaus von den Individuen selbst, sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern. Hans Jürgen Krumm konnte feststellen, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die sowohl Deutsch sprechen können, auch betont eine Ablehnung der deutschsprachigen Umwelt markieren. Der Germanist kam zu dem Ergebnis, dass rund ein knappes Viertel der untersuchten Volksschulkinder sich als

Wiedergabe eines Sprachenkonflikts oder der Abwehr von Zweisprachigkeit interpretieren lässt (vgl. *ebd.* S. 240f).

Eine weitere Langzeitstudie („Bilingualer Spracherwerb in der Migration“) der Psychagogin Reva Akkus kam zu dem Ergebnis, dass eine Verbindung zwischen Selbstwertgefühl und Sprachkompetenz besteht (vgl. AKKUS 2008, S. 224). Kinder, die ängstlich sind und wenig Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl haben, wiesen in ihrer Studie eine geringe Sprachkompetenz auf. „Je stärker man in seinen inneren Dialog verstrickt ist, umso weniger kann man zuhören“ (SATIR 1990, S. 103 zit. nach AKKUS 2008, S. 224). Anders bei jenen Kindern, die mit hoher Selbstwertschätzung auch bei Misserfolgserlebnissen sich quasi kompensatorisch auf ihre Stärken fokussieren. So werden die Personen mit niedriger Selbstwertschätzung oft als nicht kompetenter Gesprächspartner erlebt. Der Weg zur Steigerung von Kompetenzen, sei es sprachlich oder leistungsmäßig, würde durch große Barrieren erschwert werden. Mittels dieser Studie kann aufgezeigt werden, dass die Verarbeitung von Informationen keinesfalls nur durch die sprachliche und kognitive Basis bestimmt und erweitert wird, sondern dass das Selbstvertrauen dabei eine herausragende Rolle spielt.

Solch ein Befund zeigt, dass eine Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels in der Arbeit mit Kindern (mit und ohne Migrationshintergrund) wichtig ist; So sollte demnach der Fokus nicht auf die Sprache sondern auf die Person gerichtet sein. Das Ergebnis dieser Untersuchung war eindeutig: Das Konzept der Steigerung sprachlicher Kompetenz mittels Stärkung der Identität hat sich bei Kindern mit schwachen Selbstwertgefühl bewährt. Die Kinder waren zum Lernen motiviert, wenn sie Vertrauen in ihre Fähigkeiten, ihre Sprache(n) und Kultur(en) haben. Reva Akkus betonte schließlich, dass es in diesen Fällen von enormer Wichtigkeit ist, mit den Eltern zusammenzuarbeiten (vgl. *ebd.* S. 224f).

III.3.3.4. Sprachmischungen

Ein Merkmal multilingualer SprecherInnen ist das Mischen von Sprachen oder in der Linguistik auch *Code-mixing* bzw. *Code-switching*, genannt. Hier wird in Abhängigkeit von der Situation, dem Interaktionspartner und dem Gesprächsthema, gezielt und bewusst zwischen den (beiden) Sprachen gewechselt. So kann der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache abermals gezeigt werden. Das Mischen von Sprache wird wissenschaftlich als positiv gewertet, da es eine bewusst gewählte Strategie der SprecherInnen darstellt, die mehrere Funktionen erfüllt. Dieser Sprachgebrauch kann den SprecherInnen als Ressource dienen, „auf die sie zurückgreifen,

wenn es im Zuge der Verfolgung eigener kommunikativer Ziele angemessen erscheint“ (*DIRIM 2010, S. 113 zit. nach KÀLLAYOVÀ 2010, S. 39*).

Hier kommt zusätzlich noch eine affektive Komponente ins Spiel: Der Einbezug der Erstsprache wirkt sich auf das Selbstbild, die Einstellung zur eigenen Gruppe und die Motivation aus. Wenn Kinder spüren, dass ihre Vorkenntnisse (in ihrer Erstsprache) gewürdigt werden, öffnen sie sich eher der für sie fremden Sprache.

In der pädagogischen Praxis gelten Sprachmischungen gelegentlich als zu unterbindende, fehlerhafte Merkmale des Zweitspracherwerbs. Denn es wird dem gemischten Sprachgebrauch die Funktion zugeschrieben, dazu verwendet zu werden, das Gesagte vor Anderen zu verbergen. Dirim und Mecheril sind der Meinung, dass der gemischte Sprachgebrauch, in der Linguistik „Sprachalternation“ genannt, in allen mehrsprachigen Gebieten der Welt üblich ist, auch im monolingualen Sprachgebrauch – als Hin und Herschalten zwischen verschiedenen Varietäten (*vgl. DIRIM 2010, S. 115*).

III.3.4. Zusammenfassung

Das vorangegangene Kapitel konnte aufzeigen, dass nach wie vor individuelle Mehrsprachigkeit von sowohl Befürwortungen als auch von Gegenargumenten geprägt ist. Da die individuelle Mehrsprachigkeit sich in diversesten Formen äußern kann, ist es schwierig, vor allem in der Praxis, ihr rein positiv zu begegnen, insbesondere wenn zusätzlich mediale Hetze oder öffentlicher Druck gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund herrscht. Das politische Thema der Integration nimmt hier einen nicht unwesentlichen Stellenwert ein und übt somit immer wieder Einfluss auf Beurteilungen und Meinungen aus. Dass Mehrsprachigkeit zu eng gefasst werde und dies das größte Versäumnis der Sprachenpolitik sei, empfindet Hans Jürgen Krumm wenn er treffend formuliert:

„Dass wir die Sprachen autochthoner wie zugewanderter Minderheiten bislang nicht in unser Mehrsprachigkeitskalkül einbeziehen, kaum Gebrauch von dem reichen, sprachlichen Umfeld in Kindergärten und Schulen, aber ebenso in Hochschulen machen, halte ich für das größte Versäumnis unserer Sprachenpolitik. Hier gilt es umzudenken. (...) Fremdsprachenunterricht kann nur dann erfolgreich zu Mehrsprachigkeit beitragen, wenn die Gesellschaft bereit ist, Verschiedenheit zuzulassen, weder Sprachen noch Sprecher zu diskriminieren. Erziehung zur Mehrsprachigkeit muss daher begleitet sein von einer öffentlichen Kampagne für Toleranz und eine offene Gesellschaft. Letzten Endes geht es bei der Mehrsprachigkeit nicht um eine quantitative Frage, um die größtmögliche Zahl; wichtig wird sein, ob Sprachen nur wegen des Geldes und Erfolgs, nur als Mittel für Herrschaft und Manipulation, oder ob sie nicht auch als Ausdruck von Respekt und Toleranz, als Ausdruck einer europäischen Identität und Solidarität, kurz als Medien des

Verstehens und der Verständigung gelernt und gebraucht werden“ (KRUMM *zit. nach*: GOMBOS 2007, S. 103).

Aus dem Zitat geht das Plädoyer für den Respekt für sprachliche Verschiedenheit und für Sprachenrechte hervor; Es stellt zugleich ein Plädoyer für eine demokratische Sichtweise dar, welche Ausgrenzungen von „Wir“ und die „Fremden“ ihre Kraft verlieren lässt, und durch eine gemeinsame, von Respekt und Toleranz geprägte Sichtweise für eine multi-linguale Gesellschaft ersetzt wird.

In Bezug auf die individuelle Mehrsprachigkeit kann aus dem Feld der Spracherwerbsforschung bestätigt werden, dass kein Zweifel mehr darin besteht, dass die Erstsprache für die sprachliche und allgemein-kognitive Entwicklung eines Individuums von zentraler Rolle ist. Wird diese richtig gefördert und gefordert, kann sich das positiv auf der Erlernen einer weiteren Sprache auswirken. Ausgenommen in den seltenen Fällen des „echten“ frühen Bilinguismus, bei dem zwei Sprachen simultan erworben werden, erwirbt ein Kind eben zuerst die Erstsprache, wobei dieser Erstspracherwerb mit der Geburt, wenn nicht schon in der pränatalen Phase einsetzt, und der Erwerb dessen Kerngrammatik etwa mit dem Schulalter abgeschlossen ist. Dabei ist der Erwerb der Erstsprache nicht mit dem Schuleintritt abgeschlossen. Dieser Spracherwerb müsse in der Schule weiterentwickelt werden, und sollte nicht unterbrochen werden, denn nicht nur die Sprachbeherrschung der Erstsprache würde darunter leiden, sondern auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten. Bei Kindern mit Migrationshintergrund passiert aber nicht selten genau das: die Entwicklung der Erstsprache wird mit dem Schuleintritt mehr oder minder unvermittelt abgeschnitten, sie werden in einer Zweitsprache alphabetisiert und oftmals wird der weitere Erwerb der Erstsprache oftmals zu wenig in der Schule unterstützt. Der Effekt der hier entstehen kann, ist der der Halbsprachigkeit und ferner, geringe Bildungserfolge.

Die Förderung der L1 von bilingualen Kindern mit Migrationshintergrund wirkt sich letzten Endes affektiv positiv aus, indem das Kind ein positives Selbstbild, eine Identität, entwickeln kann; auch bei schulrelevanten affektiven Variablen wie Motivation, Ermöglichung des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus zeigen sich bestätigende Erträge.

Letztendlich ist es wichtig, zu erkennen, dass jede Sprache genauso wertvoll ist wie alle anderen, auch wenn manche SprecherInnen von Sprachgruppen Vorurteilen ausgesetzt sind. Denn für die einzelne Person – egal ob mit Migrationshintergrund oder nicht – ist es von großer Bedeutung sich auch sprachlich anerkannt und respektiert zu fühlen. Dadurch wird die sprachliche Entwicklung gefördert und die Identität stabilisiert. Trifft der umgekehrte Fall ein, wird dem Kind Schaden zugefügt. Und dies wiederum kann dazu führen, dass oft schwache schulische Leistungen erbracht werden. Denn wird einem Kind einmal zu verstehen gegeben, dass es nichts

kann, so wird sein Selbstbewusstsein leiden, es wird sich vielleicht selbst aufgeben und erst recht keine (sprachlichen) Fortschritte machen (vgl. ALLEMAN/GHIONDA 2008, S. 30). Es zeigt sich von neuem die Komplexität und Verstricktheit des Themas.

Dies führt uns nun zum letzten Kapitel, wo pädagogische Konsequenzen aufgezeigt werden sollen.

III.4. Konsequenzen für die Pädagogik

III.4.1. Faktum: Migrationsbedingte Heterogenität in Schulen

Wie in vielen anderen europäischen Ländern ist Migration faktisch zu einem gesellschaftlichen Selbstverständnis geworden. Diese gesellschaftliche Entwicklung spiegelt sich nirgendwo deutlicher wider, als im Klassenzimmer. Bildungseinrichtungen sind daher mehr denn je dazu aufgefordert, die sozialen Besonderheiten und Herausforderungen eines multikulturellen Umfelds zu berücksichtigen.

Weiter oben wurde aufgezeigt, dass etwa der Bildungserfolg unterschiedlich verteilt ist: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben unter dem Strich einen geringeren Bildungserfolg als solche ohne.

Die wachsende Zahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird in der Öffentlichkeit mehr und mehr wahrgenommen, de facto vervierfachte sich der Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im gesamten Pflichtschulbereich in den letzten 25 Jahren (vgl. BINDER 2004, S. 63). In einem weniger wertschätzenden Klima können jedoch die oftmals mitgebrachten Herkunftssprachen als Störfaktor erscheinen.

Fragt man beispielsweise Eltern, worauf sie bei der Auswahl der Volksschule am meisten achten, hört man nicht selten folgendes Statement, laut einem Kommentar in der Tageszeitung „Der Standard“: "Zu viele AusländerInnen dürfen nicht dort sein" (*Der Artikel dazu befindet sich unter: <http://dastandard.at/1317019757374/Migrantenkinder-in-Volksschulen-Hauptsache-keine-Auslaender>; Zugriffsdatum: 7. Mai*). So gilt die Höhe des „AusländerInnenanteils“ an einer Schule in der öffentlichen Meinung vielfach als Indikator für mangelndes Unterrichtsniveau, geringe Leistungsanreize, disziplinäre Probleme und überforderte LehrerInnen (vgl. VOLF/BAUBÖCK, 2001, S. 185).

Wie schon weiter oben erwähnt wurde, gelten viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Schulsystem als benachteiligt. Susanne Binder zählt diese SchülerInnengruppe zu den

„Bildungsverlierern“ (BINDER 2004, S. 63). Die Zunahme von ihnen sei in Österreich Faktum – geht man davon aus, dass eine niedrige Schulbildung (Sonderschul- oder Hauptschulabschluss) die Chancen auf sozialen Aufstieg und beruflichen Erfolg weniger ermöglicht als eine höhere Schulbildung (zum Beispiel: Schul-Abschluss mit Matura). Susanne Binder verweist in ihrer Vergleichsstudie zur „Interkulturellen Bildung zwischen Österreich und Niederlande“ auf die Daten vom Wiener Integrationsfonds aus dem Schuljahr 2000/2001: Während es noch 36,2% der SchülerInnen sind, die mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Volksschule besuchen, reduziert sich der Prozentsatz an den Allgemeinen höheren Schulen (AHS) auf 16,9% und an Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) auf 18,1%. In Sonderschulen hingegen stellen sie einen Anteil von 36,7% und in Hauptschulen 44% dar. Polytechnische Schulen werden zu 44,8% von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (ferner mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) besucht, Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS) werden von 34% besucht.

Aus den Zahlen kann die oben erwähnte Tatsache der so genannten BildungsverliererInnen ersichtlich werden, da tendenziell Kinder mit Migrationshintergrund in wenig prestigereichen Schulen vertreten sind. (vgl. *ebd.* S. 62f).¹⁷

Die geringen Aufstiegschancen der Einwanderungsbevölkerung würden ansatzweise auch mit der Gliederung des Schulsystems zusammenhängen: So fassen Patrik Volf und Rainer Bauböck zusammen, dass die frühe Verzweigung nach vier Jahren Volksschule in einerseits Hauptschule und polytechnischen Lehrgang, andererseits allgemeinbildende und berufsbildende höhere Schulen, das österreichische Bildungssystem sozial weniger durchlässig macht als die in den meisten europäischen Staaten übliche gemeinsame Ausbildung der 6 bis 14-Jährigen. Demgemäß erklären die Autoren, warum Kinder mit Migrationshintergrund überproportional in jenen Schulzweigen vertreten sind, welche geringes soziales Prestige besitzen. Der Übertritt in höhere Ausbildungsstufen sowie der jeweilige Schulerfolg seien von einer Vielzahl inner- wie außerschulischer Faktoren abhängig. So sei neben dem Umstand, Deutsch nicht als Muttersprache zu haben, das Problem vorhanden, dass es bei vielen Eltern mehrfach große Informationsdefizite über Wahlmöglichkeiten zwischen den unterschiedlichen Schultypen und (Spezifizierungs-) Möglichkeiten im Bildungssystem gibt (vgl. VOLF/BAUBÖCK 2001, S. 184).

Zur Verknüpfung von Migration, Bildungserfolg und Zweisprachigkeit hat sich auch Jim Cummins in Kanada auseinandergesetzt. Seine Forschungsergebnisse wurden weltweit rezipiert. In seinen Untersuchungen beleuchtete er vor allem die ethnischen weniger privilegierten Minderheiten in Kanada und USA. Seine Grundannahme lautete, dass Zweisprachigkeit

¹⁷ In diesem Zusammenhang bietet folgender Aufsatz von Inci Dirim Vertiefung in das Thema: „Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril u. a. 2010, S.121-149.

beziehungsweise Mehrsprachigkeit ein erstrebenswertes und erreichbares Ziel ist (vgl. ALLEMAN-GHIONDA/PFEIFFER 2008, S. 32f).

Cummins Forschungsarbeit trug in Kanada dazu bei, dass die Mehrsprachigkeit der MigrantInnen, unabhängig von sozialen Status derselben in der Bildungspolitik und in der Praxis der Schulen, als Ressource und nicht als Störfaktor thematisiert wird. Für Cummins ist der Unterricht in den Sprachen der MigrantInnen und Minderheiten nachweislich ein Faktor der sprachlichen und schulischen Integration. Nicht ganz nebenbei sei vermerkt, dass einige sehr erfolgreiche Bildungssysteme, wie eben auch jenes Kanadas, die Förderung der Mehrsprachigkeit zum Kernpunkt der Bildungspolitik und der Schulpraxis gemacht haben (vgl. *ebd.*).

In unseren Breitengraden konzentrieren sich die bildungspolitisch initiierten Maßnahmen in hohem Maße auf die Förderung von Deutsch als Zweitsprache, wobei Fragen nach der Berücksichtigung der Erstsprachen unterschiedlich bewertet werden. So werden der Entscheidung, für oder gegen den Einbezug der Erstsprachen im Unterricht, vor allem ökonomische und spracherwerbstheoretische Argumente zugrunde gelegt. Spracherwerbstheoretische Erkenntnisse, wie sie von Jim Cummins erforscht wurden, verweisen auf miteinander zusammenhängende Entwicklungen zwischen den Sprachen eines Individuums. Das bedeutet, wie schon weiter oben festgestellt werden konnte, dass die Förderung der Erstsprachen positive Transfereffekte auf die zweitsprachliche Entwicklung erwarten lässt (vgl. DIRIM/HAUENSCHILD/LÜTJE-KLOSE 2008, S. 12.).

Eine besondere Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch begann in Österreich erstmals mit der „Ausländerpädagogik“. Sie wurde als Reaktion auf die zunehmende Pluralisierung der Gesellschaft Ende der 1960er Jahre eingeführt. Synonym dazu finden sich die Bezeichnungen „Assimilationspädagogik“ und „Defizitpädagogik“ in der Literatur wieder (vgl. EL ASIR 2010, S. 65).

III.4.2. Ausländerpädagogik

Durch die am Ende der 1960er Jahre deutlich angestiegene Zahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund entstand ein Problembewusstsein, das durch Darstellungen und Äußerungen überforderter Lehrpersonen und Eltern forciert wurde. Diese sahen den Schulerfolg ihrer Kinder durch die Anwesenheit „ausländischer“ Kinder als gefährdet (vgl. MECHERIL u.a. 2010, S. 56). Aus dieser Tatsache heraus entstand eine intensive pädagogische Reaktion auf die damalige Arbeitsmigration. Pädagogische Ansätze, Konzepte, Strategien, später Ausländerpädagogik genannt, formierten sich zunächst als „schulpädagogische Sonderpädagogik“

(*ebd.*). Die LehrerInnen in den Schulen hatten „fehlende Voraussetzungen, Vorkenntnisse, Schulerfahrungen, und nicht zuletzt fehlende Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch als Defizite wahrgenommen [...]“ (*DIEHM/RADKE 1999, S. 129*).

So wurden die Schwierigkeiten, die sich aus dem Nicht-Beherrschen der deutschen Sprache ergaben, mittels kompensatorischer Bemühungen in Angriff genommen. Das Nicht-Beherrschen der deutschen Sprache wurde als klares Defizit gesehen, und es galt die Adressaten möglichst an das (österreichische) Schulsystem anzupassen. Es handelte sich hierbei um eine „sehr einseitige“ Pädagogik, (*EL ASIR 2010, S. 65*) die ausschließlich die Kinder mit Migrationshintergrund betraf und somit weder eine Mehrsprachigkeit (ganz zu schweigen von Interkulturalität) hinreichend förderte noch wertschätzte. Schließlich galt als Ziel, trotz der politischen Unentschiedenheit beim Umgang mit Migration, die Integration der Kinder der „ArbeitsmigrantInnen“ in die Schule und Gesellschaft durch „Normalisierung“ und „Homogenisierung“ zu erreichen, aber auch die politisch gewollte Rückkehroption durch „Muttersprachlichen Unterricht“ (*vgl. DIEHM/RADKE 1999, S. 132*). Das Gesellschaftsmodell welches diesem Denken zugrunde liegt, scheint eine homogene Kultur und Monolingualität als Maßstab und zu erreichendes Ziel zu verstehen.

Die Ausländerpädagogik wurde großer Kritik ausgesetzt. Unter anderem, weil sie mit einem Konzept der Anderen arbeitet, das nur bestimmte Personen als „Andere“ sieht, die hier die „AusländerInnen“ bzw. die „MigrantInnen“ sind, wobei hier nicht immer klar zu definieren ist, wer die oder der markierte „Andere“ ist, denn AusländerInnen sind beispielsweise nicht selten formal schon InländerInnen (*vgl. MECHERIL u.a. 2010b, S. 9*). So merkt Paul Mecheril hierzu kritisch an:

„Es gibt gesellschaftliche Konstruktionsprozesse, die bestimmte Menschen zu Migrant/innen machen und sie als solche ansprechen. Diese Prozesse sind nicht zufällig und beliebig, ihr sozialer Sinn erschließt sich vielmehr vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen, die eng mit dem europäischen Rassismus und Kolonialismus verbunden sind“ (*ebd.*).

Eine weitere (ungewollte) Wirkung der Ausländerpädagogik war die hohe Misserfolgsquote bezogen auf die Schulabschlüsse eines Teils der SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Anfangs blieben zwei Drittel der zugewanderten SchülerInnen ganz ohne Abschluss – und deren marginalisierte Position in der Gesellschaft wurde kaum verbessert. Das Urteil über die Wirksamkeit der Maßnahmepädagogik war somit eindeutig (*DIEHM/RADKE 1999, S. 135*). Empirisch war zu beobachten, dass aus vorübergehenden, vorbereitenden Maßnahmen Dauereinrichtungen geworden waren. So entstand in der Praxis der Schulen ein Parallelsystem: SchülerInnen mit Migrationshintergrund wurden teilweise über die gesamte Volksschul- und Hauptschulzeit in „Vorbereitungsklassen in Langform“ behalten und konnten dort schon formal

gar keinen Abschluss erwerben. Diese Tatsache führte zur paradoxen Folge der unbeabsichtigten Desintegration (*vgl. ebd. S. 136f*).

Die Erwähnung der wesentlichen Linien der Ausländerpädagogik ist deshalb von Bedeutung, weil sie aufzeigen, dass diese pädagogische Reaktion kein „historisches Phänomen“ darstellt, sondern nach wie vor (in Österreich) latent existiert. Es ist sogar zu befürchten, dass die Perspektive der Ausländerpädagogik noch relativ gängig ist. Zumindest werden Kinder mit Migrationshintergrund noch immer gemäß der Defizitperspektive betrachtet (*vgl. GOMBOS 2007, S. 106f*).

Im Zuge einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Ausländerpädagogik entstand das Konzept der Interkulturellen Pädagogik Anfang der 1980er Jahre.

III.4.3. Interkulturelle Pädagogik

Den Wendepunkt des Übergangs von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik sieht Hartmut M. Giese im Jahr 1984: „Man konnte die Kritik der Ausländerpädagogik durch den „gläsernen Fremden“ sowie ihre Ablösung durch den Beginn der Buchreihe „Interkulturelle Erziehung in Theorie und Praxis beobachten“ (*GIESE 2005 zitiert nach DATTA 2005, S. 13f*).

Was seit den 1970er Jahren als Ausländerpädagogik kritisiert wurde, war zuvor eine eher pragmatische Notwendigkeit und Reaktion auf die Tatsache, dass insbesondere das Schulsystem kaum in der Lage war, auf die kulturelle und sprachliche Heterogenität angemessen zu reagieren. Mittlerweile ist Interkulturelle Pädagogik im deutschsprachigen Raum zu dem Ausdruck geworden, unter dem die pädagogische Beschäftigung mit „migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen“ (*MECHERIL u.a. 2010, S. 62*) in Forschung, Lehre und Studium stattfindet (*vgl. ebd.*).

Bei der Interkulturellen Pädagogik handelt es sich um „eine Form des Lernens, Erziehens, Agierens, das Interkulturalität und kulturellen Austausch als Grundlage hat und sowohl Mehrheit(en) als auch Minderheit(en) in gleicher Weise einbezieht“ (*BINDER/DARYABEGI 2002, zitiert nach EL ASIR 2010, S. 65*).

Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik als eine Art Sonderpädagogik richtet sich die Interkulturelle Pädagogik an die Gesamtheit der SchülerInnen, ferner an jedes Mitglied der Gesellschaft in Österreich und soll neben einer Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ auch eine Selbstreflexion des „eigenen, kulturellen, geschlechtsspezifischen und sozialen

Hintergrundes“ (BINDER 2004, S. 202) fördern. Interkulturelle Bildung richtet sich an alle SchülerInnen in jeder Schulstufe und Schulform und dies auch, wenn in einer Schule keine Kinder mit Migrationshintergrund vorhanden sind. Interkulturelle Bildung will nicht nur im Sinne Sozialen Lernens das konkrete Zusammenleben der Schülerinnen erträglicher gestalten, sondern eine grundlegende Orientierung für das Leben in der multikulturellen Gesellschaft und Weltgesellschaft vermitteln, und dies grundsätzlich für alle SchülerInnen (vgl. *ebd.*). Die Interkulturelle Pädagogik geht nicht von einem spezifischen Anderen aus, sondern universalisiert den Anderen. Anderssein wird als umfassendes Verhältnis verstanden: im Verhältnis zueinander sind wir einander jeweils Andere.

Der Punkt, an dem das Bildungssystem, wo Schule ansetzen kann und muss ist dort, wo kulturelle, sprachliche und soziale Vielfalt noch immer ein Erscheinung darstellt, das in vielen Menschen Malaise auslöst, weil sie nie gelernt hatten, diese Diversität und Differenz wertzuschätzen. Wo sonst bietet sich die Möglichkeit den Umgang mit Pluralität frühzeitig zu erlernen, wenn nicht in den Schulen? Die Schule kann und soll dazu beitragen, ihre SchülerInnen auf ein Leben in einer von Pluralität geprägten Gesellschaft vorzubereiten, ergo gehört der Umgang mit Multikulturalität dazu. Dies setzt voraus, dass der Umgang mit kulturellen und sozialen Differenzen in der Gesellschaft erlernt wird, dass Missstände in der Gesellschaft wie Diskriminierung und Ausschlussmechanismen aufgezeigt werden. Interkulturelle Bildung soll die Menschen zum kritischen Denken über die Gesellschaft und über die Beziehungen zu anderen erziehen (vgl. BINDER 2002, S.66). So rückt sie eine Perspektive in den Vordergrund, die Differenzen als Kontext und Referenz von Bildungsprozessen überhaupt versteht.

1996 wurde in Deutschland ein Bildungsauftrag formuliert, der Interkulturelle Bildung als Schlüsselkompetenz für eine plurale Gesellschaft und globalisierte Welt definiert. Mit diesem Beschluss konnte Interkulturelle Bildung als „neue Allgemeinbildung“ verstanden und „Integration“ als ein Prozess, der alle BürgerInnen und deren unterschiedliche Lebensweisen einschließt, verstanden werden (vgl. MECHERIL u.a. 2010b, S.9).

Wolfgang Nieke hat vom Begriff *interkultureller* Erziehung zwei Auffassungen: Das geläufigere Verständnis geht von einem Kontakt, auch Konflikt zwischen Kulturen aus und fordert eine Überwindung dieser Barriere, die offenbar als Grenze zwischen Flächen und Räumen vorgestellt wird. Die zweite Auffassung vermutet zwischen den implizit als Flächen oder Räumen gedachten Kulturen einen Zwischenraum, der mit etwas anderem gefüllt ist als Kulturellem. Dann kann dort, in diesem leeren Zwischenraum, etwas Neues jenseits der Bindungen an jeweils eine spezifische Kultur entstehen (vgl. NIEKE 2008, S. 29f).

Der Ausdruck „interkulturell“ gilt allgemein als eine weit verbreitete Beifügung. In pädagogischen Rhetoriken, beispielsweise in Lehrplänen, taucht das Wort in Verbindung mit der Präsenz von Menschen mit Migrationshintergrund auf und hat häufig einen positiven Beiklang: Lernchancen, und etwa Begegnungsmöglichkeiten werden damit assoziiert. Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch wird der Begriff „interkulturell“ nicht rein positiv bewertet. Vielmehr geht es erstens darum, eine kulturell und sprachlich plurale Lage mit ihren Chancen und Risiken überhaupt als solche wahrzunehmen. Weiters geht es um theoretische und praktische Ansätze zu ihrer Bewältigung – mit Blick auf Spannungsfelder, aber gleichermaßen auf die Ressourcen und Potenziale der Pluralität (*vgl. GOGOLIN 2010, S. 110*).

III.4.3.1. Schulpolitische Maßnahmen: die drei Säulen Interkultureller Pädagogik

„Die öffentlichen Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechts, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses zugänglich“ (§ 4 Abs. 1 SchOG, *zit. Nach BmUKK Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. 1/2007:7 zit. nach EL ASIR 2010, S. 67*).

Es ist gesetzlich geregelt, dass alle Kinder die in Österreich ihren Lebensmittelpunkt haben, gemeinsam in den gleichen Schulen und Klassen unterrichtet werden, egal ob sie österreichische StaatsbürgerInnen sind oder nicht. Diese daraus resultierende sprachliche und kulturelle Heterogenität bedarf besonderer schulischer Maßnahmen, welche in österreichischen Lehrplänen verankert wurden. Die Bestimmungen dazu beruhen im Wesentlichen auf drei Säulen: dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, dem Muttersprachenunterricht sowie dem Lehrplan-Zusatz „Deutsch als Zweitsprache (DAZ)“.

III.4.3.2. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Interkulturelles Lernen als Prinzip entwickelt Kriterien für die praktische Umsetzung von Erziehung, sowohl auf der Ebene des Curriculums als auch auf der Ebene des Klassenzimmer-Managements. Interkulturelles Lernen wurde mit dem Schuljahr 1991/92 in den österreichischen Lehrplänen als Unterrichtsprinzip etabliert (*vgl. EL ASIR 2010, S.68*). Gleichzeitig gilt es auch als allgemeines Bildungsziel. Die Aufgaben des Unterrichtsprinzips als allgemeines Bildungsziel formuliert das Referat für Interkulturelles Lernen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wie folgt:

„Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen (*BMUKK Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. 06/2007: 41 zit. nach EL ASIR 2010, S. 68*).

In der Theorie gelte es, Themen wie Rassismus, Vorurteile, sowie unterschiedliche Sprachen und Kulturen im Unterricht zu behandeln. Die Unterrichtsmaterialien sollten die multikulturelle Realität in der Gesellschaft widerspiegeln und reflektieren. Kritisch betrachtet sind jedoch die Vorgaben des Bundesministeriums sehr allgemein gehalten und gehen nicht auf die konkrete Gestaltung des Unterrichts ein, zudem gelten sie als unverbindliche Bedingungen.

Patrik Volf und Rainer Bauböck weisen darauf hin, dass „ein Unterrichtsprinzip noch keine Gewähr dafür [bietet], dass Interkulturalität tatsächlich in den Lehrbetrieb Einzug hält“ (*VOLF/BAUBÖCK 2001, S. 192*). Vielmehr sehen sie das Unterrichtsprinzip als allgemeine Handlungsanleitung für den Schulbetrieb. Wie erfolgreich sich interkulturelle Ansätze im Unterricht gestalten, hängt zum größten Teil von individuellen Zugängen, Einstellungen, didaktischen Fähigkeiten und dem Engagement der LehrerInnen ab, vom Willen der Schulleitungen und Elternkollektive. Weiters ist das Unterrichtsprinzip kaum Gegenstand bemerkenswerter Forschung oder Evaluation. Dass klare Richtlinien, deutliche(re) Vorgaben, intensive(re) Wissens- und Kompetenzvermittlung nach wie vor im Bezug auf das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen fehlen, konstatiert Susanne Binder. Sie kritisiert, dass das Erreichen eines „Allgemeinen Bildungsziels“ nicht von individuellen und persönlichen Faktoren bestimmt werden darf (*vgl. BINDER 2004, S.281 zit. nach EL ASIR 2010, S. 69*). Interkulturelles Lernen soll also nicht nur eine entsprechende Berücksichtigung im Unterrichtsstoff darstellen, sondern auch eine Reform des schulischen Alltags. So verdeutlicht dies Rudolf de Cillia in seiner Auffassung von Interkulturellem Lernen und versteht darunter

„(...) dass die Tatsache, dass die (...) Schulen Kinder verschiedener Sprachen und Kulturen besuchen, als Lernchance wahrgenommen und genutzt wird. Die Kinder lernen voneinander mit anderen Sprachen, Kulturen, Wertesystemen umgehen, sie lernen etwas aus der anderen und über andere Sprachen. Darüber hinaus trägt interkulturelles Lernen dazu bei, ethnozentristische Einstellungen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit abzubauen. Naturgemäß findet dieses Lernen in allen Fächern statt, nicht nur im Deutschunterricht, und wohl am besten fächerübergreifend, in Projekten, in offenen Lernformen (*DE CILLIA 2000, S.73 zit. nach KÁLLAYOVÁ 2010, S.30*).

Schließlich sei hier angemerkt, dass die Verwirklichung interkultureller Grundsätze umfassende Änderungen in den Lehrplänen und Lehrbüchern bedarf und vor allem einer entsprechenden

Ausbildung für alle PädagogInnen in allen Schultypen, welche nach wie vor wenig Aufmerksamkeit erfährt¹⁸

III.4.3.3. Muttersprachlicher Unterricht (MU)

In Österreich wurde schon in den 1970er Jahren Muttersprachlicher Unterricht angeboten. Seine Intention war damals, anders als heute, den „ausländischen“ SchülerInnen auf eine mögliche Remigration in das Herkunftsland vorzubereiten. Die heutigen Ziele des MU sprechen für einen klaren Wechsel von einer Förderung der Remigration zu jener der Zweisprachigkeit. Seit dem Jahr 1992/93 ist MU nicht mehr auf Schulversuche beschränkt, sondern in das Regelschulwesen an den allgemein bildenden Pflichtschulen integriert (*VOLF/BAUBÖCK 2001, S. 188*). In den Lehrplan der AHS-Unterstufe wurde der MU im Schuljahr 2000/2001 aufgenommen (*vgl. EL ASIR 2010, S.69*). In den Informationsblättern des Referats für Interkulturelles Lernen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BmUKK) wird aufgrund der identitätsstiftenden und persönlichkeitsstärkenden Bedeutung der Muttersprache für einen MU argumentiert:

„Gefördert werden soll eine positive Einstellung zur Muttersprache und zum bikulturellen Prozess (in der neuen Umwelt Österreich). Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch muss im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler erlebbar sein, dann kann die Bedeutung der Zweisprachigkeit und der Bikulturalität den Schülerinnen und Schülern einsichtig gemacht werden“ (*BMUKK Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. 6/2007:30 zit. nach EL ASIR 2010, S. 70*).

Das Erlernen der Muttersprache fördert nicht nur „eine positive Einstellung zur Muttersprache“, sondern dieser Spracherwerb nimmt eine zentrale Rolle in der Persönlichkeitsentwicklung ein und bestimmt weitgehend das allgemeine Lernverhalten: So konnte weiter oben schon festgestellt werden, dass der Grad der Beherrschung der Erstsprache die Fähigkeit beeinflusst, eine Zweitsprache zu erlernen, und das wirkt sich darüber hinaus positiv auf die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten aus (*vgl. CUMMINS 2000, 187 zit. nach JEUK 2008, S. 36*).

¹⁸ Weiterführende Literatur zum Thema LehrerInnenbildung, Interkulturelle Kompetenz von PädagogInnen und Professionelles Handeln in der Schule unter migrationsbedingter Heterogenität:

- Georg Auernheimer 2008: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität.
- Paul Mecheril 2010, 96ff, 115ff
- Hans Jürgen Krumm 2008 In: Furch/Eichelberger S. 94-106
- Doris Edelmann In: Allemann-Ghionda/ Pfeiffer 2008, S.129-137

III.4.3.4 Deutsch als Zweitsprache (DAZ)

So wie der MU, wurde auch die Zweitsprachenförderung im Jahr 1992/93 ins Regelschulwesen eingeführt. (vgl. *EL ASIR 2010, S. 71*). Kindern mit geringen Deutschkenntnissen kann der Status als „außerordentlicher Schüler“ erteilt werden, um so eine Einstiegsphase in die Schule zu erhalten, ohne dabei benotet zu werden. Dieser Status kann 12 Monate dauern, kann aber auch noch zusätzlich ein Jahr verlängert werden (vgl. *VOLF/BAUBÖCK 2001, S. 188*). Schwerpunkte zum Erlernen von Deutsch als Zweitsprache zeigen sich in schulinternen Förderungen und in außerschulischen Angeboten. Grundlage für die schulinterne Förderung bietet der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ und versteht sich als ein mehrjähriges Konzept, das von Schülern mit keinen oder mit nur geringen sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch jeweils vom Beginn an durchlaufen werden kann (vgl. *ebd.*). Parallel zum Deutschunterricht kann der Unterricht entweder in eigenen Gruppen oder mit BegleitlehrerInnen stattfinden. Mithilfe eines Begleitlehrers profitiert das Kind, welches Deutsch nicht als Muttersprache hat, da es denselben Unterricht mitmacht wie die anderen MitschülerInnen. Es kann am regulären Unterricht in vollem Umfang teilnehmen.

„Der Deutschunterricht muss Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch Zweit- (Dritt- oder Viert-) Sprache ist, im Anschluss an die Lern- und Lebenserfahrungen ihrer sprachlichen und kulturellen Sozialisation so fördern, dass damit eine grundlegende Integration geschaffen wird. Die zuerst erworbene Sprache ist in hohem Maß Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache. Daher soll die Muttersprache beim Zweitspracherwerb nach Möglichkeit berücksichtigt werden“ (*BmUKK Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr.6/2007:19 zitiert nach EL ASIR 2010, S.72*).¹⁹

Wie konkret der Lehrplan-Zusatz ausgeführt wird, ist von den Schulen im Einzelfall zu entscheiden. Der Unterricht kann parallel zum Unterricht, integrativ oder auch zusätzlich zum Unterricht geführt werden.

III.4.4. Kritik an der Interkulturellen Pädagogik

¹⁹ Kritisch dem Informationsblatt gegenüber kann angemerkt werden, dass die Formulierung „Die Muttersprache nach Möglichkeit berücksichtigen“ eine vage Beschreibung dessen ist, was von großer Bedeutung wäre, nämlich die Muttersprache als einen sehr wichtigen Moment für den gesamten Bildungsverlauf darzustellen und daher eigentlich mehr als nur nach Möglichkeit berücksichtigt werden sollte.

So wie die Ausländerpädagogik Kritik ausgesetzt wurde, erfährt auch die Interkulturelle Pädagogik ihre Vorwürfe und ist Gegenstand widersprüchlicher Debatten. So sei bei der Interkulturellen Pädagogik gleich festzustellen, dass es sich nicht um ein einheitliches Programm handelt, „sein Kern muss aus der Vielzahl von Büchern, Aufsätzen, Manifesten und Unterrichtseinheiten, (...) herausgeschält werden“ (DIEHM/RADKE 1999, S. 146).

Kritik 1: Zum Vorwurf der Kulturalisierung

Kulturalisierung bedeutet eine Vereinseitigung oder Überbetonung der Beschreibung sozialer Wirklichkeit mit der Unterscheidungskategorie Kultur. Aus der Sicht der Interkulturellen Pädagogik wurde die Kategorie „Kultur“ zwar vom „Defizit“ entkoppelt und stattdessen positiv gedeutet, da Kultur als aner kennenswerte Differenz behandelt wird, aber dennoch bleibt sie die dominante Unterscheidung (DIEHM/RADKE 1999, S. 147). Aus diesem Blickwinkel würde die von Ungleichheit, Benachteiligung und Diskriminierung geprägte Situation der Kinder mit Migrationshintergrund verschleiert werden. So erscheinen diese SchülerInnen als kleine RepräsentantInnen ihrer vermeintlichen Kultur. Dieser Kulturbegriff wird bei seinen Kritikern als starr angesehen, welcher geradezu Stereotypen fördere und schließlich eher der Abgrenzung diene als dem Aufeinander-Zugehen (vgl. GOMBOS 2007, S. 110).

„Die Bevorzugung des Kulturbegriffs suggeriert, dass „Kultur“ die zentrale Differenzdimension sei, auf der die relevanten Unterschiede der BesucherInnen des Bildungswesens zu beschreiben, zu untersuchen und zu behandeln sind. Damit ist „interkulturell“ als Perspektive für die Beschäftigung mit von Migrationsprozessen hervorgebrachter Pluralität zu eingeschränkt und in dieser Einschränkung problematisch. Denn (migrations)gesellschaftliche Differenzverhältnisse lassen sich nicht auf kulturelle Differenzen reduzieren, da politische, ökonomische, rechtliche Linien ebenso zu beachten sind“ (MECHERIL u.a. 2010, S. 64).

Kritik 2 : Die Pädagogisierung sozialer Probleme

Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit werden oftmals an das Erziehungssystem abgegeben. Die Pädagogik steht dabei in der Gefahr zur Ersatzhandlung für Versäumnisse der Politik zu werden. Dem kann entgegengehalten werden, dass dies schon immer der Fall war und Politik und Pädagogik zwei unterschiedliche Sphären sind. „Allerdings kann man im pädagogischen Bereich nicht die Probleme in der eigenen Institution (also etwa Schule) vernachlässigen, indem man sich auf fehlende politische Unterstützung beruft“ (ebd. S. 110f).

Isabell Diehm und Frank Olaf Radke sehen die schultypische Form der Pädagogisierung des Migrationsproblems in seiner Curricularisierung: Nach der Verengung des „Strukturproblems“ der Einwanderung zuerst auf (National-) Kultur und dann auf Erziehung wird mit der

Weiterführung des Konzepts der Interkulturellen Pädagogik eine weitere Engführung des Problems vorgenommen. Die Abänderung des Curriculums erfasse einen überschaubaren und begrenzten Ausschnitt der Schulwirklichkeit. Die im Curriculum erfassten Lernziele können im Unterricht erarbeitet werden und zu vorzeigbaren Ergebnissen ausgearbeitet und publiziert werden. Praktische Wirkungen der Pläne werden behauptet, brauchen aber nicht erwiesen werden, so sprechen die Autoren hier um eine „bloß symbolische Praxis“ (vgl. DIEHM/RADKE 1999, S. 150).

Kritik 3: Interkulturalität als Kunstbegriff ?

Harald Eichelberger sieht in der Begrifflichkeit eine Provokation und fragt sich: „Wie auch kann eine Pädagogik interkulturell sein, also zwischen den Kulturen existieren und warum soll sie, wenn überhaupt, nur interkulturell sein und nicht auch intersozial, interökonomisch, intergesellschaftlich, interethnisch, interfamiliär (...) sein“ (FURCH/EICHELBERGER 2008, S. 49)? Für ihn stellt der Begriff eine Gedankensstütze dar, der für den Unterricht und eine Erziehung in extrem heterogenen Gruppen eingesetzt wird. Dies erinnert ihn an die Integrative Pädagogik, welche ebenso individualisierender Unterrichtskonzepte bedarf. Er ist der Auffassung, dass wir vor einer begrifflichen Verlegenheit stehen, welche auf eine Verlegenheit in unserer schulischen, aber auch gesellschaftlichen Lebenssituation hinweist. Das Ziel Interkultureller Bildung ist, Pluralität als positiv zu betrachten und Vorurteile gegenüber Pluralität abzubauen, sowie eine Anerkennung des Anderen zu schaffen, wobei in diesem Kontext jedes Mitglied der Gesellschaft einander anders ist. So soll die Differenzmarkierung für alle gleich sein, zumindest theoretisch. Eichelberger sieht die Aufgabe von Schule in der Vermittlung von allgemeinen, universalistischen Werten und bringt in diesem Zusammenhang Allgemeinbildung zur Erörterung:

„Allgemeinbildung bedeutet, dass Bildung für alle ist, (...) als Aneignung der die Menschen gemeinsamen angehende Frage- und Problemstellungen, ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft. Sie führt als Bildung in *allen* Bereichen menschlicher Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zur Einsicht in *Mitverantwortlichkeit und zur Bereitschaft* an der Bewältigung gesellschaftlicher Probleme mitzuwirken“ (ebd. S. 51).

Anstelle der Interkulturellen Pädagogik, welche seines Erachtens noch zwischen den Kulturen bleibt, ist es von Bedeutung, gemeinsam an Schlüsselproblemen der Gegenwart zu arbeiten, welche unter anderen wären: die Friedensfrage, die Umweltfrage und die gesellschaftliche produzierte Ungleichheit. (vgl. ebd. S. 50). Wenn Schule und Lehrerinnenbildung nach den Ansprüchen der Beteiligten mitgestaltet werden können, wenn diese Institutionen flexibel und

professionell auf die Bedürfnisse der Lernenden reagieren können, dann erübrige sich eventuell der "Kunstbegriff" Interkulturelle Pädagogik von selbst, so argumentiert Eichelberger.

So ist in diesem Zusammenhang nicht die Interkulturelle Pädagogik gefordert, sondern immer die Pädagogik, die die optimale Entwicklung und Entfaltung eines jeden Kindes zum Ziele hat, unabhängig seiner Herkunft, seines Geschlechtes, seiner Begabung, seiner Religion, seiner Stellung in der Gesellschaft und unter Umständen seiner Krankheit und seines Leidens. Durch diese Forderung könnte sich ihm zufolge, die Diskussion über Interkulturelle Pädagogik erübrigen (*ebd.* S. 65).

Eichelbergers Ansatz ist zum einen nachvollziehbar, da er durch eine gemeinsame Verantwortung und Mitgestaltung von Schlüsselproblemen der Gesellschaft, die Lösung von Bildungsfragen sieht, zum anderen lässt er hier den gesellschaftspolitischen Hintergrund von Interkultureller Pädagogik aus Acht: so kann die Interkulturelle Pädagogik als „Kind seiner Zeit“ verstanden werden, als notwendige Antwort auf die neue Situation der ethnischen Vielfalt und Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft. Das Ziel Interkultureller Erziehung ist es, theoretisch zumindest, vor allem Respekt zu fördern und gegen Intoleranz anzukämpfen, was durch Erfahrungen mit Interaktionen im Klassenzimmer und der Schule passiert. Weiters geht es um die Anerkennung von menschlichen Differenzen als Teil humaner Existenz und die Erfahrung, dass Differenzen produktiv sind. Es wirkt bei Eichelberger als sehe er dies als vorausgesetzt, denn, wie etwa kann gemeinsam über die Friedensfrage oder die Umweltfrage diskutiert werden, wenn Kinder im Klassenzimmer nicht alle der gleichen Sprache mächtig sind, und daher sich kein Verhör schaffen können?

III.4.5. Zusammenfassung

Das Kapitel „Pädagogische Konsequenzen“ schafft einen kurzen Überblick über die wirkmächtigsten Bildungsdiskurse der letzten 50 Jahre. So wurden die ersten pädagogischen Ansätze als Antwort auf die sprachlich und kulturell heterogenen SchülerInnen in den Klassenzimmern mit der Ausländerpädagogik benannt. Sie bezeichnet die frühe Phase der pädagogischen Reaktion auf die durch Arbeitsmigration entstandene Situation. Ausländerpädagogik, oder kritisch als Defizitpädagogik genannt, kann als kompensatorische Erziehung gesehen werden, die die sprachlichen Defizite der Kinder, welche Deutsch nicht als Muttersprache hatten, auszugleichen versuchte.

Die Kritik an der Ausländerpädagogik lautete vor allem dass sie eine „Sonderpädagogisierung“ darstelle, da sie sich nur einer gesonderten Gruppe zuschrieb und weil sie den/die „AusländerIn“

an seinen Sprachdefiziten festmachte. Weiters verhalf die Maßnahme zu kaum einer Verbesserung der Bildungserfolge der Zielgruppe.

Dem Ausländerpädagogik zugrunde liegende Gesellschaftsmodell kann die Vorstellung einer Gesellschaft zugeschrieben werden, das nationalstaatlich verfasst, kulturhomogen und monolingual ist. (*vgl. DIEHM/RADKE 1999, S. 132*).

Ab den 1980er Jahren kam es zu einem Wandel im Konzept der Erziehungswissenschaft und in der Gesellschaft. Das Programm der Interkulturellen Pädagogik stellte sich der migrationsbedingten Veränderungen in der Gesellschaft konzeptionell ein. Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik die sich an der konservativen gesellschaftlich-politischen Vorgabe von Integration und Rückkehrproption ausrichtete, versuchte die Interkulturelle Pädagogik ihre Realisierung in der Idee der multikulturellen Gesellschaft (*vgl. ebd.*). So galt das Zusammenleben mit kultureller Vielfalt als ein gesellschaftspolitisch zu erreichendes Ziel.

Die Interkulturelle Pädagogik verschaffte eine neue Denkrichtung, die die sprachlich-kulturelle Heterogenität in den Schulklassen als Ressource sah und als fördernd wert. Das Konzept der „Anderen“ soll von nun an verschwinden: Interkulturelle Pädagogik wendete sich theoretisch vom Zielgruppenansatz ab und universalisiert den „Anderen“ anstatt ihn zu spezifizieren. Anderssein wird von nun an als umfassendes Verhältnis verstanden – denn im Verhältnis zueinander sind wir einander jeweils Andere (*vgl. MECHERIL u.a. 2010b, S. 9*).

Interkulturelle Pädagogik erfuhr allerdings auch insgesamt viel Kritik, allen voran wegen des Vorwurfs der Kulturalisierung. So würde sie Kultur hervorheben, betonen und zu einem wesentlichen Blickwinkel in der Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund machen. Kulturalisierung führe dazu, die soziale Lage und damit ihre von Ungleichheit, Benachteiligung und Diskriminierung geprägte Situation zu verschleiern (*vgl. GOMBOS 2007, S. 109*), denn soziokulturell zählt ein Großteil der hier lebenden Menschen mit Migrationshintergrund zu einer einkommensschwächeren und sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsschicht.

Die Umsetzung der pädagogischen Maßnahme stieß ebenso auf Kritik: Erstens seien die Lehrplan-Zusätze zumeist freiwillig, daher schon in gewisser Weise nicht als so wichtig zu empfinden. Ein Unterrichtsprinzip bietet auch noch keine Gewähr dafür, dass Interkulturalität etwa, tatsächlich in den Lehrbetrieb Einzug hält; Zweitens sei die Umsetzung vom Engagement und den individuellen Zugängen und Einstellungen der einzelnen Lehrkräfte abhängig; Drittens konnte konstatiert werden, dass es trotz der Berücksichtigung von den unterschiedlichen Muttersprachen, doch die deutsche Sprache so schnell wie möglich beherrscht werden sollte.

Das ist das Ziel der Integrationsdebatte, die sich mitunter auf die Schulpraxis zurückwirkt. Die in der Politik verbreitete Einstellung von der schnellstmöglichen Förderung der Sprache Deutsch steht allerdings im Widerspruch zur Auffassung von vielen WissenschaftlerInnen, die es als erreichbares Ziel und als legitimes Anliegen der Menschen mit nicht-deutscher Erstsprache erachten, dass deren Herkunftssprachen gefördert werden. So steht Schule an der Schnittstelle zwischen der Vereinheitlichung von nationalen Werten, Sprache, nationale Identität sowie der Reproduktion von gesellschaftlichen Verhältnissen einerseits, und beansprucht andererseits die Ausformung der Individualität und eine Allgemeinbildung. Laut Harald Eichelbergers Meinung soll diese letztere Bildung als einzig Relevante, dazu führen, den SchülerInnen in allen Bereichen menschlicher Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zur Einsicht in Mitverantwortlichkeit und zur Bereitschaft an der Bewältigung gesellschaftlicher Probleme mit zu wirken (*vgl. FURCH/ EICHELBERGER 2008, S. 49*).

Das Kapitel „Pädagogische Konsequenzen“ verschaffte einen Überblick darüber, wie Pädagogik auf gesellschaftspolitische Fragen antworten kann. Die Darstellung soll aufzeigen, dass es sich um kein leichtes Unterfangen handelt, nämlich: Politische Forderungen mit Wissenschaftlichen zu vereinen. Dies kann nicht durchwegs in einer staatlichen Institution, der Schule, stattfinden, auch wenn es theoretisch so sein soll.²⁰

Der Verweis in der Fußnote auf weiterführende Literatur lässt erkennen, dass auch hier, gleich wie in den vorangegangenen Kapiteln, nicht alles was Teil der Thematik wäre, sich in dieser Arbeit erschließen lässt. Es kann hier die Schärfung des Blicks gefördert sowie Verbindungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Die kritischen Darstellungen der Schulmaßnahmen sollen spürbar machen, dass nicht alle Ziele erreichbar sind, die in die Schule gesteckt werden. Umsetzungsversuche sind immer ausbaufähig und nur durch weitere Forschungen zum Thema Migration, Bildungserfolg und Mehrsprachigkeit

²⁰ Ein anderer Zugang welcher die Umsetzung von pädagogischen Maßnahmen im Umgang mit ethnischer und sprachlicher Vielfalt darstellt, ist ein internationaler Ländervergleich. Das Vorstellen internationaler Konzepte hätte im Anschluss auf die Darstellung der hiesigen Situation passieren können, jedoch würde das ein weiteres Mal den Umfang dieser Arbeit sprengen. Hier kann erneut lediglich auf vertiefende Literatur verwiesen werden:

- Diehm, Isabell/ Panagiotopoulou, Argyro (2011, Hg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule.

- Rudolf de Cillia (1998b): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Dilek Cinar (1998, Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: Studienverlag, 1. Auflage. S. 229-281

- Dirim, Inci/ Hauenschild, Katrin/ Lütje-Klose, Birgit/ Löser, Jessica M/ Sievers, Isabel (2008, Hg.): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten.

kann auf Dauer eine nachhaltige Argumentation dazu führen, Wissenschaft mit gesellschaftspolitischen Strömungen effektiv zu verbinden.

IV. Verbindung des „alten“ Wissens (Kapitel II) mit dem „neuen“ Wissen (Kapitel III)

Wir erinnern uns: Wilhelm von Humboldt verfasste um 1800 eine Bildungstheorie, welche eigentlich ein Fragment blieb. Einige Jahre nach Verfassung der Bildungstheorie widmete sich Humboldt seinen „Sprachen“: Er verfasste unzählige Grammatiken und konnte durch das vergleichende Sprachstudium eine beträchtliche Sprachtheorie und -philosophie erarbeiten. Seine Ausführungen sind zum Teil gleichbedeutend mit heutigen, was nun im Folgenden aufgezeigt werden soll.

Der bezeichnende Gedanken seiner Bildungstheorie, welche maßgebend für das Verständnis von Sprache ist, ist jener dass der Mensch im Zentrum steht, der eine Welt außer sich braucht um mit ihr eine Wechselwirkung eingehen zu können, um sich zu „bilden“. Eine sprachlich vermittelte Auseinandersetzung mit der Welt, mit den Mitmenschen ist vonnöten um eine ohne auf irgendwas Einzelnes gerichtete Absicht, Bildung zu erfahren. Das, was den Menschen zum Menschen macht sind nicht seine Absichten, sondern die Kräfte seiner Natur, die es zu stärken und zu erhöhen gilt.

IV.1. „Die von Natur aus gegebenen Anlagen entwickeln“ oder Muttersprachenförderung

In Humboldts Bildungstheorie wird schnell deutlich was des Menschen Bestimmung sei: „Seine von Natur aus gegebenen Fähigkeiten“ zu entwickeln. Nur dadurch könne der Mensch seiner wahren Aufgabe gerecht werden, die darin gründet, sein Wesen zu verwertvollen. Als anthropologische Konstante bei Humboldt ist es für uns aus heutiger Sicht ein eher verzogener Gedanke. Sich zu bilden nur und lediglich dafür um sich selbst zu „vervollkommen“ wird wohl kaum ein(e) StudentIn antworten wenn man fragt, wofür er oder sie studiert. Jedoch soll die Idee aufgegriffen werden, die besagt, seine von Natur aus gegebenen Anlagen zu entwickeln.

Eine von Natur aus gegebene Anlage des (gesunden) Menschen stellt eindeutig seine Sprachfähigkeit dar. So wurde sowohl bei Humboldt als auch im Gegenwartsdiskurs festgestellt,

dass jedes Kind eine mehr oder weniger entwickelte, allgemeine Sprachfähigkeit, heutzutage auch „common underlying proficiency (CUP)“ genannt, besitzt. Aus Sicht der Zweitsprachforschung wurde festgestellt, dass je besser ein Kind in seinem Sprachverhalten gefördert wird, desto besser kann seine allgemeine Sprachfähigkeit sein.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass die Förderung der CUP zu einem besseren Zweitspracherwerb führt. Diese Förderung kann unter anderem abhängig sein von dem Bildungsniveau und dem sprachlichen Verhalten der Eltern sowie dem Umfeld des Lernenden, denn jedes Kind steht im kommunikativen Kontakt mit seiner engsten Umgebung.

Humboldt sah das Erlernen der Sprache nicht als ein „Zumessen von Wörtern, Niederlegen im Gedächtnis und Wiedernachhallen mit den Lippen“ (HUMBOLDT, 1996, VI 177), sondern vielmehr als ein „Wachsen des Sprachvermögens durch Alter und Uebung“ (*ebd.*). Es kann hierzu festgestellt werden: Humboldts idealistisch geprägte Idee von der Veredelung seiner von Natur aus gegebenen Anlagen hat bis heute nicht an Wahrheit verloren, denn die Wissenschaft bestätigt, dass die Förderung der allgemeinen Sprachfähigkeit für weitere kognitive Fähigkeiten relevant ist und sich positiv auf weitere Lernfähigkeiten auswirken kann.

Im Übrigen konnte in dieser Arbeit eine gewisse Gleichsetzung mit Humboldts Begriff der Sprachfähigkeit und Jean-Jaques Rousseaus Begriff der Bildsamkeit gebracht werden: So beschrieb der Franzose die spezifische Eigenschaft eines jeden Menschen als „Perfectibilité“ (BÖHM 2005, S. 488). Die Perfectibilité wird erst in ihrer geschichtlichen Entfaltung manifest. Mithilfe ihrer werden allmählich alle anderen Fähigkeiten des Menschen entwickelt. So kann festgestellt werden, dass die Perfectibilité als (noch unvollkommene) Anlage im Menschen Pflege, Förderung und Übung bedarf um zu einer Veredelung, oder aus heutiger Sicht zu einer besseren Sprachbeherrschung führen zu können.

In weiterer Folge gilt die Pflege, Förderung und Übung der im Menschen wohnenden allgemeinen Sprachfähigkeit der Erstsprache, der Muttersprache: Sie kann als eine von Natur aus gegebene Anlage begriffen werden. So sollen Humboldt zufolge, die menschlichen Anlagen so hoch und so weit wie möglich entwickelt werden. Ergo gehört die Erstsprache eines Individuums (so hoch und so weit wie möglich) gefördert.

Es wurde im Kapitel III erarbeitet, dass eine gut entwickelte Muttersprache die beste Basis für eine weitere Zweitsprache darstellt. Sie kann den Weg für alle weiteren Sprachen bahnen. Auch hier liegt die Verantwortung vor allem bei denjenigen, die die Bezugspersonen des Heranwachsenden sind. Wieder wird ersichtlich, dass der Mensch eine Welt außer sich braucht, denn erst durch die Interaktion können die ersten und offenbar essentiellsten Bildungsschritte getan werden. Durch die richtige und wertschätzende Förderung einer CUP, der Erstsprache, Bildsamkeit oder perfectibilité, wird das Fundament für weitere Bildungsschritte gesetzt.

IV.2. Sprechen und Denken oder Seine Stimme finden

Die Interaktion mit Mitmenschen ist für Humboldt unerlässlich um „Bildung“ zu erfahren. Die Beherrschung der eigenen Sprache ist insofern wichtig, als dass ohne ihr kaum ein Denken passieren kann. Humboldt sah vor über 200 Jahren die Sprache als das bildende Organ der Gedanken. Gedanken, welche anfangs subjektiv sind, müssten von der Welt außer sich wieder zurückstrahlen, um objektiv zu werden. Auch heutzutage ist die Verbindung von Sprechen und Kognition unbestritten. Wird einem Kind zu wenig Förderung in seiner ersten Sprache, in seiner innewohnenden Anlage gegeben, so kann nach den vorangegangenen Gedanken kaum jenes ausgeprägte Denken zustande kommen, als wenn es hinreichend Förderung erfährt. Vereinfacht formuliert: wer sich selbst nicht richtig ausdrücken kann, wird sich schwer Gehör verschaffen können und somit weniger Objektivität erfahren. Dabei ist es von großer Bedeutung, dass jedes Kind seine Stimme findet, um in Folge ein selbstbewusstes, autonomes Leben zu leben. Denn ohne seine Stimme gefunden zu haben, kann kaum ein freier Umgang mit Menschen passieren. Humboldt verdeutlichte dies etwa mit dem Begriff der Freiheit, der als wesentliches Merkmal der Bildung gelte.

Eine Studie konnte in dieser Arbeit herangezogen werden die eine Verbindung zwischen Selbstbewusstsein und Sprachfähigkeit aufzeigte. Ihr Ergebnis war, dass ein Kind welches Unterstützung und Motivation im Umgang mit seiner eigenen Sprache erfährt, demzufolge leichter allgemeine kognitive Fähigkeiten entwickelt.

IV.3. Bildungsideal versus Ausbildung

Es zeigt sich, dass Humboldts Forderung nach der Entwicklung der von Natur aus gegebenen Fähigkeiten und Anlagen auch heute noch aktuell ist. Der große Unterschied zu heute ist nur, dass nicht lediglich diese (idealistische) Forderung an den Menschen existiert, sondern auch ökonomische Forderungen eine immer größere Rolle im Bildungswesen spielen. Denn die Schule ist kein Ort für lediglich selbstgerichtete Bildung, vielmehr geht es heute tendenziell um eine Verwertbarkeit des Wissens. Als Teil des Ganzen müssen der und die Einzelne dafür sorgen, sich gut einzufügen, um in der Gesellschaft leben zu können. Viele Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich, damals als Gastarbeiter titulierte, sind beispielsweise aufgrund ihrer Verwertbarkeit nach Österreich gekommen und stellen heute als Teil unserer Gesellschaft eine Herausforderung dar. Aufgrund einer anderen Sprache stehen unter anderem, aber vor allem Bildungsinstitutionen vor neuen Situationen die es zu bewältigen gibt, wie etwa

eine angemessene Förderung jener Erstsprachen. So zeigt sich, dass zum Teil divergierende gesellschaftspolitische und humanistische Forderungen an die Schule gestellt sind. Es kann behauptet werden, dass der idealistische Anspruch von Allgemeinbildung bei Humboldt, dem es um die Ausformung der Individualität geht, nur mehr sekundär von Wichtigkeit ist denn gesellschaftliche Brauchbarkeit und Nützlichkeit, verwertbare Fähigkeiten sowie anwendbare Kenntnisse sind primäre Ziele von Bildung geworden.

IV.4. Ein Plädoyer für Sprachenvielfalt oder Die Grenzen seines Selbst erkennen

Humboldt verortete das Entstehen von Sprache zwar im Individuum und in dessen Denken, aber im Individuum erfährt sie nicht allein Bedeutung. So konnte hier schon festgelegt werden, dass Sprache zum Begriff des menschlichen Daseins gehört, da sie zwischen mehreren Individuen vermittelt. Zudem verbindet sie indem sie vereinzelt, sie enthält immer zugleich Einheit und Andersheit, und genau diese beiden Momente sind ihr auch gleichmäßig wesentlich. So bezeichnet Humboldt jedes individuelle Sprechen, jede eigentümliche Art und Weise sich zur Welt zu verhalten, als Weltansicht: Seiner Auffassung nach liegt Bildung im Verstehen und Kennenlernen anderer Weltansichten. Demnach ist die Begegnung mit Menschen nochmals betont, unerlässlich und so kann in diesem Zusammenhang auch ein Plädoyer für Sprachenvielfalt erkannt werden. Sehen wir also in jeden einzelnen Menschen, ferner in jeder einzelnen Sprache eine jeweilige Weltansicht, so kann durch die Begegnung ihrer, erst die Grenzen seines Selbst erkannt werden. Nach Humboldt ist ein jedes Verstehen zwischen SprecherIn und HörerIn mit einer Grenze versehen, die den Abgrund möglichen Missverstehen bildet. Als grundlegendes Moment von Verstehen ist es nicht vonnöten bloß Übereinstimmung herzustellen, sondern vielmehr ein bewusster Umgang mit Differenz.

Mit Humboldts Argumentation könnte heute die heterogene Gesellschaft rein positiv bewertet werden: Viele verschiedene Weltansichten führen dazu, erstens, Neues zu erfahren und kennen zu lernen und zweitens, sich selbst besser kennen zu lernen. Anstelle einer Angst gegenüber dem „Fremden“ könnte man MigrantInnen als Akteure sehen die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven mit sich bringen. Mit Humboldt interpretiert, wäre eine plurale Gesellschaft nur vorteilhaft für den individuellen Bildungsprozess. Migration wird jedoch oft mit einer Negativ- und Defizitperspektive gesehen. Ein Problem das hier und heute mitschwingt, ist die gegenwärtige ökonomische Verwertungsperspektive, durch die etwa MigrantInnen ihre Anwesenheit durch gesellschaftliche Erträge legitimieren müssen. Tun sie das nicht, stellen sie eine Herausforderung für die Gesellschaft dar, mehr noch, die Herausforderung wird häufig

einseitig eben als Problem und Schwierigkeit, und nicht beispielsweise als potenzielle Chance der Überwindung national verengter Perspektiven gesehen (*vgl. MECHERIL u.a. 2010, S. 10*). Die durch Migration entstehende mehrsprachige Gesellschaft kann für ein Individuum mit Humboldts Argumentation als positiv betrachtet werden auch deshalb weil in der Schule etwa durch das Einbeziehen von Minderheitensprachen eine wichtige motivationale Erweiterung bei dem Einzelnen erfahren werden kann, denn die Einsicht in die eigene Sprache wird gerade durch eine kontrastive Betrachtungsweise tiefgängig und nachhaltig gefördert. So ist dies ebenso mit Humboldt zu argumentieren, dass mithilfe anderer Weltansichten (in dem Fall: Sprachen) eine höhere Selbstreflexion passieren kann und dies ist wesentlich für den Bildungsprozess.

Es folgt ein Zitat von Humboldt und darauf anschließend, ein gegenwärtiges von Hans-Jürgen Krumm. Beide mit ähnlichem Inhalt:

„Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht sein und ist es in der Tat bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und der Vorstellungsweise eines Teils der Menschheit enthält“ (*HUMBOLDT 1907, S. 607, zit. nach OKSAAR 2003, S. 24*).

„Die Einbeziehung der Familiensprache im Kindergarten und Schule, die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Identität, erfüllt für die Betroffenen eine wichtige psychosoziale Funktion, nämlich die der Bestätigung des Selbstbildes und der als wichtig empfundenen Zugehörigkeiten“ (*KRUMM 2009, S. 239*).

IV.5. Humboldt als Vertreter einer interkulturellen Bildung ?

Das Fremde zu verstehen und selbst verstanden zu werden, ist ein erstrebenswertes (interkulturelles) Ziel, das durch Sprachenbeherrschung erreicht werden kann. So ist dies auch ein Bildungsziel bei Humboldt, wie nun schon mehrmals festgestellt wurde. Die Interkulturelle Pädagogik sieht ihre Grundlage in der Beschäftigung mit migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen. Schule soll und kann dazu beitragen, ihre SchülerInnen auf ein Leben in einer von Pluralität geprägten Gesellschaft vorzubereiten. Es handelt sich hier um eine Form des Lernens und Erziehens, das Interkulturalität und kulturellen Austausch als Grundlage hat. Die augenscheinlichste Verbindung zu Humboldt ist neben der bewussten Auseinandersetzung mit dem „Fremden“, auch die Selbstreflexion des eigenen, kulturellen, geschlechtsspezifischen und sozialen Hintergrundes, die in der Interkulturellen Pädagogik intendiert wird. Sie bezeichnet weiters einen Prozess, „in dem sich das autonome Subjekt durch Reflexion, Interaktion und Dialog mit anderen der Grenze seiner eigenen, sich in permanenter Veränderung befindlichen Deutungsmuster bewusst wird (...)“ (*EL ASIR 2010, S. 67*).

So kann Bildung bei Humboldt und Interkulturelle Bildung heute insofern als Eins betrachtet werden, als dass Bildung als notwendige reflexive Ordnungsgestaltung für den Umgang mit der Vielheit betrachtet werden kann. Eine Wertschätzung von sprachlich-kultureller heterogener Vielfalt bedeutet, dass Menschen gelernt haben, die Welt aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, dass sie gelernt haben, andere Kulturen und Sprachen zu akzeptieren. Interkulturelle Bildung impliziert den Respekt vor Anderen und sein Recht auf Differenz. Und dies gilt auch im Sinne Humboldts.

V. Fazit

Abschließend kann festgehalten werden, dass es sehr wohl Verbindungen zwischen dem heutigen Diskurs der Mehrsprachigkeit und dem historischen Gedankengut von Humboldt gibt. In dieser Arbeit bildete die Dimension der Verstickungen und Interdependenzen verschiedenster Ebenen und Disziplinen im Bezug auf Mehrsprachigkeit den roten Faden.

Austragungsort der unterschiedlichsten Disziplinen ist wohl die Schule: Sie ist sich der Heterogenität bewusst, kann aber kaum diesen Forderungen nachgehen die an sie gerichtet sind. Die Sprachenpolitik spricht sich mehr und mehr für die Sprachenpluralität aus, wobei manche Sprachen mehr Prestige erfahren als andere. Dies beruht unweigerlich auf der Tatsache des Nationenverständnisses, das vereinfacht gesagt ein WIR und die ANDEREN erzeugt, so wirkt dieses Verständnis widerläufig entgegen dem Konzept von Pluralität. Die Schule kämpft hier an zwei Fronten: Zum einen soll sie weiterhin nationale Werte und Wissen reproduzieren. Zum anderen sollen die Bildungsinstitutionen dem Ruf der LinguistInnen nachgehen, der für die Förderung von Erstsprache und Stärkung der Identität und mehr Autorität des Kindes plädiert (wie im Sinne Humboldts), um so dem Individuum höhere Bildungserfolge zu ermöglichen.

Die Versäumnisse der Eltern, welche dem Kind wenig Förderung in seiner Erstsprache geben, wurden in dieser Arbeit kaum beleuchtet, wobei dies en passant erwähnt, eine ganz wichtige Rolle spielt, nämlich wie unter anderen das Verhältnis der Eltern zu ihrer Erstsprache ist. Sie sind letzten Endes diejenigen, die zu allererst die Bausteine für die weitere Entwicklung der Kinder legen.

Die Umsetzung pädagogischer Maßnahmen wiederum ist nur dann möglich, wenn Pädagogik und Gesellschaftspolitik dieselben Ziele verfolgen. Die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Sprache und Mehrsprachigkeit kann schließlich nicht auf die Frage beschränkt werden, wie Sprachen erworben werden. Es ist gleichermaßen wichtig, dass PädagogInnen sowie

alle Menschen die mit Interkulturalität in Berührung kommen, sich theoretische Kenntnisse über die gesellschaftliche und soziale Bedeutung von Sprachen aneignen. Es wird hier deutlich, dass es sich beim Diskurs Mehrsprachigkeit um ein Feld handelt, dass ohne Bezug auf die „Machtdimension“ (*MECHERIL u.a. 2010, S. 100*) und ohne den Bewusstsein der Verbindungen vieler unterschiedlichen Ebenen, nicht angemessen verstanden werden kann.

Auf der Basis dieses Wissens ist es möglich, das eigene Handeln sowie seinen eigenen Bezug zu gesellschaftlich-historischen Verhältnissen herzustellen, diesen zu reflektieren und gegebenenfalls zu überwinden. Dies war auch im Sinne Humboldts: Er sah im Erkennen des Fremden, die Erkennung des Eigenen, da die Grenze sichtbar wird und es für ihn wichtig war, diese überwinden zu können. Als Basis galt für Humboldt das Bewusstsein zu haben, zu wissen, wer man ist und daraus resultierend, wer man nicht ist.

Somit kann nun abschließend gesagt werden, dass Mehrsprachigkeit nicht nur eine Herausforderung darstellt, sondern sie sowohl als Ressource im ökonomischen als auch im bildungstheoretischen Sinne (nach Humboldt) betrachtet werden kann. Darüber hinaus kann resümiert werden, dass Mehrsprachigkeit nicht nur auf der Ebene der Bildungsinstitutionen zu finden ist, sondern sich der Diskurs auf vielen verschiedenen Ebenen verorten lässt. Durch die Wahrnehmung dieser Komplexität kann ein bewusster Umgang mit der durch Migration entstandenen Mehrsprachigkeit erfolgen, zudem kann die Begegnung mit neuen Sprachen und Menschen vor allem zu einer Reflexion des Selbst, der Selbstpositionierung passieren, ergo ist jeder Mensch „herausgefordert“ einen bewussten und respektierenden Umgang mit Mehrsprachigkeit zu finden. Schlussendlich sah Humboldt die hochgeschätzte Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Ganzheit und rief für ein selbstbewusstes und reflektiertes Leben auf - er sah die Wertschätzung des Fremden als eine Art Tugend und Bereicherung an.

VI. Literaturverzeichnis

Ahvaz, Fariba Almasi (2008): Welche Bedeutung hat der Erwerb der Muttersprache für den Erwerb der Zweitsprache? Hochschulschrift der Universität Wien

Akkus, Reva (2008): Bilingualer Spracherwerb in der Migration. In: Furch, Elisabeth/ Eichelberger, Harald (2008, Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck: Studienverlag, 2. überarbeitete und ergänzte Neuauflage.

Allemann-Ghionda, Cristina/Pfeiffer, Saskia (2008, Hg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Franke& Timme Verlag GmbH.

Auernheimer, Georg (2008, Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH, 2. Auflage

Benner, Dietrich/ Oelkers, Jürgen (2010, Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Beltz Verlag, Studienausgabe

Binder, Susanne (2004): Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Wien: Lit Verlag, Band 1

Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner, 16. Vollständig überarbeitete Auflage

Borsche, Tilman (1990): Wilhelm von Humboldt. München: Verlag C.H. Beck. Originalausgabe

Borsche, Tilmann (1981): Sprachansichten. Der Begriff der menschlichen Rede in der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts. Stuttgart: Klett-Cotta, 1. Auflage

Brugger, Katharina (2009): Interkulturelle Bildung oder Von der Notwendigkeit der Fremdheit“. Hochschulschrift der Universität Wien

Burger, Hannelore (1995): Sprachenrecht und Sprachengerechtigkeit im Österreichischen Unterrichtswesen 1867-1918. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien, Band XXVI

Cinar, Dilek (1998, Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: Studienverlag, 1. Auflage

Colombo-Scheffold, Simona/ Fenn, Peter/ Jeuk, Stefan/ Schäfer, Joachim (2008, Hg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Filibach Verlag

Datta, Asit (2005): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

De Cillia, Rudolf (1998a): Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich. Klagenfurt: Drava-Verlag

De Cillia, Rudolf (1998b): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Dilek Cinar (1998, Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: Studienverlag, 1. Auflage. S. 229-281

Diehm, Isabell/ Panagiotopoulou, Argyro (2011, Hg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH, 1. Auflage

Diehm, Isabell/Radke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration: eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag, Band 3

Dirim, Inci (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 99-120

Dirim, Inci (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul, u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 121-149

Dirim, Inci/ Hauenschild, Katrin/ Lütje-Klose, Birgit/ Löser, Jessica M/ Sievers, Isabel (2008, Hg.): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH, 1. Auflage

Dirim, Inci/ Hauenschild, Katrin/ Lütje-Klose (2008): Einführung: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. In: Dirim, Inci/ Hauenschild, Katrin/ Lütje-Klose, Birgit/ Löser, Jessica M/ Sievers, Isabel (2008, Hg.): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH, 1. Auflage, S. 9-21

El Asir, Dina (2010): Einheit in der Vielfalt – Vielfalt in der Einheit: Kultur und Identität im österreichischen Bildungssystem, eine sozialanthropologische Analyse der Konzepte. Hochschulschrift der Universität Wien

Frühmann, Magdalena Hilde (2010): „(...) Dass sich unter den Schülern auch Asylanten befinden merkt man im Unterricht eigentlich nicht (...)“. Zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt am Fallbeispiel einer Kleinstvolksschule. Hochschulschrift der Universität Wien

Furch, Elisabeth/ Eichelberger, Harald (2008, Hg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck: Studienverlag, 2. überarbeitete und ergänzte Neuauflage

Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Herausgegeben durch Heinz-Hermann Krüger. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, Band 9

Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz (2010): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Herausgegeben durch Heinz-Hermann Krüger. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, Band 9, 2. durchgesehene Auflage

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (2009, Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 1. Auflage

Gombos, Georg (2007): Mit Babylon leben lernen. Aspekte einer interkulturellen Mehrsprachigkeit.. Celovec/Klagenfurt: Drava Verlag

Humboldt, Wilhelm von (1960): Schriften zur Anthropologie und Geschichte. In: Werke in 5 Bänden I. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. H. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Humboldt, Willhelm von (1996): Schriften zur Sprachphilosophie. In: Werke in 5 Bänden III. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 8. Auflage

Humboldt, Wilhelm von (1981): Werke in 5 Bänden V. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Jankovic, Ivana (2010): „Okto – kein und doch ein Migrantensender“. Befragung von Okto ProduzentInnen nicht-österreichischer Herkunft nach ihren Beweggründen und Zielen eine Sendung über MigrantInnen zu machen. Hochschulschrift der Universität Wien

Jeuk, Stefan (2008): Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In: Colombo-Scheffold, Simona/ Fenn, Peter/ Jeuk, Stefan/ Schäfer, Joachim (2008, Hg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Filibach Verlag, S.29-43

Kállayová, Tamara (2010): Migranten als Mitträger und Wegbereiter der multilingualen und transkulturellen Identität. Hochschulschrift der Universität Wien

Koller, Hans-Christoph (2003): Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen. Wilhelm von Humboldts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6. S.515-531

Koller, Hans-Christoph (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. W. Kohlhammer GmbH Stuttgart. 4. Auflage

Krumm, Hans Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (2009, Hg.): Streitfall

Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 1. Auflage, S. 233-245

Mecheril, Paul u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Melter, Claus, Mecheril, Paul (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul, u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 150-178

Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH. 3., aktualisierte Auflage

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur Interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Scharf, Hans Werner (1994): Das Verfahren der Sprache. Humboldt gegen Chomsky. Paderborn, Wien, u.a.: Schöningh Verlag

Schumacher, Sebastian/ Peyrl, Johannes (2006): Asyl; Ausländerbeschäftigung; Einbürgerung; Einwanderung; Verwaltungsverfahren. Wien: ÖGB Verlag, 2. neu bearbeitete Auflage

Trabant, Jürgen (1998) : Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag. 1.Auflage

Trabant, Jürgen (1990): Traditionen Humboldts. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag. 1.Auflage 1990

Trabant, Jürgen (2008): Was ist Sprache? München: Verlag C.H. Beck OHG, Originalausgabe

Ungler, Katharina (2008): Überlegungen zu Wilhelm von Humboldts Bildungsdenken – Eine Studie im Lichte der zeitgenössischen Bildungsdebatte. Hochschulschrift der Universität Wien

Volf, Patrik/ Bauböck, Rainer (2001): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Herausgegeben durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag, Band 4

Whorf, Benjamin Lee (2003): Sprache-Denken-Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 24. Auflage

LINKS, Online-Aufsätze:

Bauer, Werner T.: Zuwanderung nach Österreich. Wien 2008. Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung.

http://www.politikberatung.or.at/typo3/fileadmin/02_Studien/8_Migration/zuwanderungnach_oesterreich.pdf. Zugangsdatum: 17.04.2012

Mecheril u.a. (2010b): Zusatzmaterialien zum Band „Migrationspädagogik“ : www.beltz.de
Zugangsschlüssel: 34205. Zugangsdatum: 11.3.2012

Tageszeitung „Der Standard“: derstandard.at/1326249097389/Krone-als-Speerspitze-Studie-Negative-Bilder-dominieren-Berichte-ueber-Zuwanderung; Zugangsdatum: 13.01.2012

Tageszeitung „Der Standard“: <http://derstandard.at/1317019757374/Migrantenkinder-in-Volksschulen-Hauptsache-keine-Auslaender>;

VII. Anhang

VII.1. Kurzzusammenfassung

Der Diskurs der Mehrsprachigkeit im Kontext mit dem Begriff der Interkulturalität gilt als Gegenstand aktueller Diskussionen und Herausforderungen für die Pädagogik. Dass mit dem Thema Interkulturalität und Mehrsprachigkeit insgesamt eine politische Dimension mitschwingt, die mit dem Begriff Migration zu benennen ist, wird umfassend vorgestellt. Diese Arbeit zeigt auf, dass Mehrsprachigkeit nicht nur eine pädagogische, sondern eine allgemein humanisierende Herausforderung darstellt, demnach soll Mehrsprachigkeit in dieser Arbeit positiv erläutert werden jedoch mit kritischer Brille, die die unterschiedlichsten Verstrickungen von divergierenden Ebenen verdeutlichen lässt. Mehrsprachigkeit kann als ein komplexes Gewebe dargestellt werden.

Wilhelm von Humboldt als Klassiker bildungstheoretischen Denkens kann in dieser Thematik eine Vorreiterfunktion einnehmen, da er die Bildung des Menschen in einer mannigfaltigen Welt zu verstehen versucht und zugleich Bildung als -sprachlich- vermittelte Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt und sich selbst begreift. So bietet sich hier eine Verbindung von „altem“ und „neuen“ Wissen bestens an, da Humboldts Theorie faszinierend aktuell zu sein scheint.

VII.2. Lebenslauf

Astrid PROKOP-SAHO

Persönliche Daten:

Geburtsdatum: 04.02.1985

Familienstand: verheiratet; Mutter seit 22.03.2011

Staatsbürgerschaft: Österreich

Bildungsverlauf:

seit 10/2006:	Universität Wien: Studium der Bildungswissenschaften 2 Semester (Erasmus) an der Humboldt Universität Berlin
2000-2005:	Handelakademie Hollabrunn; Juni 2005: Matura
1996-1999:	Realgymnasium Stockerau
1995-1996:	Gymnasium Lilienfeld
1991-1995:	VS Annaberg

Pädagogische Berufserfahrung:

2005-2008:	private Kinderbetreuung mit Nachhilfe von 2 Kindern; mit Anwendung inklusiver Pädagogikkonzepte
Winter 2007:	Snowboardlehrerin für Kinder im Alter von 6-16 Jahren
2008:	ehrenamtliche Mitarbeiterin im Flüchtlingsheim der Diakonie Wien als Freizeitpädagogin sowie Nachhilfe für Kinder im Alter zw. 4-14 Jahren
Juli, August 2010:	Freizeitpädagogin bei der Sommeraktion „Kinder in Luft und Sonne“ durchgeführt von der sozial- und freizeitpädagogischen Organisation Jugendclubring Berlin

Wien, im Juli 2012